

# DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY

LIISA TIMONEN

## *Kansainvälisty tai väisty?*

*Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja  
kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista  
oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan  
pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen  
tiloissa*

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

*Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 16*



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

# *Kansainvälisty tai väisty?*

*Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen  
ja kulttuurienvälisen oppimisen  
merkityksenannoista oppijan, opettajan ja  
korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen  
rajaamissa kohtaamisen tiloissa*



LIISA TIMONEN

# *Kansainvälisty tai väisty?*

*Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen  
ja kulttuurienvälisen oppimisen  
merkityksenannoista oppijan, opettajan ja  
korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen  
rajaamissa kohtaamisen tiloissa*

Publications of the University of Eastern Finland  
Dissertations in Education, Humanities, and Theology  
No 16

University of Eastern Finland  
Joensuu  
2011

Kopijyvä Oy

Joensuu, 2011

Sarjan vastaava toimittaja: Jopi Nyman

Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISBN 978-952-61-0509-3 (nid.)

ISSNL 1798-5625

ISSN 1798-5625

ISBN 978-952-61-0510-9 (PDF)

ISSNL 1798-5625

ISSN 1798-5633

Timonen, Liisa

Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2011, 241 sivua

Publications of the University of Eastern Finland.

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 16

ISSN 1798-5625

ISSN 1798-5633 (PDF)

ISSNL 1798-5625

ISBN 978-952-61-0509-3 (nid.)

ISBN 978-952-61-0510-9 (PDF)

## **ABSTRACT**

### **INTERNATIONALISE OR STEP ASIDE?**

#### **A CASE STUDY OF MEANING MAKING IN INTERNATIONAL COMPETENCE AND INTERCULTURAL LEARNING IN THE SPACES OF ENCOUNTER LIMITED BY THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP BETWEEN THE LEARNER, THE TEACHER AND THE EDUCATIONAL ACTOR**

In my case study I search, analyse and interpret meanings of international competence and intercultural learning within the North Karelia University of Applied Sciences. Within my study I am both a researcher and a teacher as I am investigating my own working community. I am a reflective practitioner who enlightens her own professional praxis (Schön 1990). I am searching understanding within the context of the pedagogical relationship, which defines the roles and places of the different actors – teacher, learner and other members– of the community. I travel in the terrain of constructive and critical paradigms. During my researcher's trip in the world of meanings I rely on the phenomenological tradition, which shows me the way to seek for the relational truth (Heidegger 2007). While interpreting meanings I rely on the hermeneutical tradition, which enables me the process of constructing the experienced reality (Gadamer 1975).

My pedagogical thinking is guided by the principle of human teachership, which aims to support learner's transformative learning and growing as an autonomous learner and actor (Holec 1981; Little 2004; Mezirow 2000). The key concepts are autonomy, authentic learning and dialogue (e.g. Kohonen 2009b; Jaatinen 2007). My understanding of intercultural education relies on the principles of equal encountering of the other and the aim of supporting learner's own identity and educating her to the direction of multicultural identity (e.g. Kaikkonen 2001). As a teacher I work towards the principles using experiential learning and try to offer the learner a possibility to learn through drama. The aim of intercultural education is an active, critically thinking and multiculturally aware learner, who is able to make her own choices in the diverse world (e.g. Nieto & Bode 2008).

I have implemented my case study in three different steps. First, I have *mapped*, then *described* and finally *understood* the world of meanings. All the phases have somewhat different aims and methods. Within the mapping phase I tried to understand the concept of international competence as it was seen by the educational key actors, working life partners and international key partners. I found four different discursive perspectives to define the concept. However, the meaning of international competence seemed somehow different every time depending on the discursive perspective and thus needed to be re-defined again and again. During the descriptive phase I was looking forward to the teacher's pedagogical knowing (Husu 2002), which guides me when I am supporting learner's intercultural learning. I noticed that I rely on rational and situational knowing as well as moral discussion and vary the angle of knowledge related to situational demands. A responsible teacher also needs to step out from the classroom and participate in the shared discussion to actively support the growth of understanding. During the third phase I looked to the learner's own life world and studied the learner's meaning making of international competence and intercultural learning. I realised that the learners' interest, autonomy and motivation vary. I found four different groups of learners, which all set me different kinds of challenges as teacher. As a summary of the results I discuss the problems of constructing the joint understanding as a demanding and probably never ending process.

**Key words:** international competence, intercultural learning, experiential learning, reflection, dialogue, meaning, teachership

Timonen, Liisa

Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2011, 241 sivua

Publications of the University of Eastern Finland.

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 16

ISSN 1798-5625

ISSN 1798-5633 (PDF)

ISSNL 1798-5625

ISBN 978-952-61-0509-3 (nid.)

ISBN 978-952-61-0510-9 (PDF)

## ABSTRAKTI

Tarkastelen tapaustutkimuksessani kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenantoja Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa korkeakoulutoimijan, opettajan ja maaseutuelinkeinojen koulutusohjelman oppijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa erityisesti oppijan oppimismahdollisuuksiin ja – tarpeisiin kiinnittyen. Kun ammattikorkeakoulussa puhutaan oppijan kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen edistämisestä, on toisaalta huomioitava, mitä kansainvälisyysosaaminen tarkoittaa ja toisaalta pohdittava, miten sitä voi tukea. Analysoin ja kuvaan merkityksenantoja oman opettajuuteni läpi katsoen. Opettajuuttani ohjaa pyrkimys kokonaisvaltaiseen pedagogiseen näkemykseen, humaaniin opettajuuteen, jonka keskeisiä periaatteita ovat avoin dialogi, autonomian tukeminen, oppimisen autenttisuus, tilan antaminen sekä autenttinen arviointi. Opettajana tavoitteenani on oppijan kulttuurienvälisen oppimisen edistäminen. Kulttuurienvälinen oppiminen edellyttää oppijalta tiedollista ymmärrystä kulttuurienvälisen kasvatuksen keskeisistä käsitteistä sekä monikulttuurisuuden käsitteen vähintään jonkin asteista hahmottamista. Kulttuurienvälisessä kasvatuksessa nojaan kohtaamisen pedagogiikan periaatteisiin (esim. Kaikkonen 2004a) sekä monikulttuurisen herkkyyden rakentumiseen (erilaisen) toisen ymmärtämisen ja kohtaamisen taidon kautta.

Tutkimusstrategiani mukailee väljästi toimintatutkimuksen perinnettä, jonka puitteissa toteutan tutkimukseni kolmivaiheisena tapaustutkimuksena. Tutkijana toimin työyhteisön sisäلتä käsin, sen osallistuvana jäsenenä, jonka tehtäviin tutkimustani kuljettavat kysymykset nivoutuvat (vrt. Rantala 2005, 2006). Etsin ymmärrystä praktisen ja kriittisen tiedonintressin ohjaamana. Lähestymistapani tiedon etsimiseen on fenomenologinen, mihin perustan tietämisen tavat ja mahdollisuudet. Rakennan ymmärrystäni suhteessa kokijan omaan elämismaailmaan, ja siihen kiinnittyviä merkityksiä tarkastellen (Virtanen 2006). Tapani etsiä ja kuvata ymmärrystä nojaa hermeneuttiseen traditioon. Hermeneutiikka tarkoittaa tutkimuksessani tulkintatapaa, jossa ihmisen perusluonteinen kyky ymmärtää itseään ja maailmaa on keskeinen (Kusch 1986, 11). Tieteen paradigmojen maailmassa tutkimukseni sijoittuu konstruktivistisen ja osallistavan paradigman liudentumaan.



Tapaustutkimukseni ensimmäisessä, *kartoittavassa vaiheessa* kysyn, *millaisina kansainvälisyysosaamisen merkitykset näyttäytyvät korkeakoulukontekstin toimijoille ja kumppaneille ja millaisia puheentapoja aineistosta jäsenyy.* Diskursiivinen tarkastelu kiinnittyy korkeakoulukontekstiin ihmisympäristönä, jossa merkitykset muodostuvat sosiaalisten prosessien muovaamina. Kartoittavan vaiheen tulokset tiivistyvät kansainvälisyysosaamisen merkityksien tuottamiseksi erilaisten puheentapojen kautta. Puheentavoiksi jäsenyivät kansainvälisyyspuhe, osaamispuhe, muutospuhe ja taitopuhe. Ongelmaksi asettuu se, että kansainvälisyysosaaminen muodostaa kustakin näkökulmasta katsottuna erilaisia koettuja merkityksiä, jolloin käsite jää liukuvarajaiseksi ja kerta kerralta uudelleen määriteltäväksi diskursiivisesta tilanteesta riippuen.

Toisessa, *kuvailevassa vaiheessa* kysyn, *millainen pedagoginen tieto ohjaa toimintaan oppijan kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksen muodostumiseksi.* Tarkastelu kiinnittyy korkeakouluun oppimisympäristönä. Opettajan pedagoginen tietoni koostuu kolmesta komponentista: rationaalisesta tiedosta, tilanteen tulkinnan tiedosta ja moraalisesta pohdinnasta. Kuvailevan vaiheen tulokset tiivistyvät havainnoksi siitä, että opettajana toimin tilannesidonnaisesti pedagogisen tietoni varassa, jonka avulla pyrin rakentamaan yhteistä ymmärrystä ja sulauttamaan osallisten horisontteja yhteen. Horisonttensulautuminen on kuitenkin haasteellista, ja opettajana joudun pohtimaan, kuinka osaan omalta osaltani toimia yhteistä ymmärrystä eheyttävään suuntaan. Pedagogisen tietoni kasvu, opettajana oppiminen, edellyttää minulta uskallusta osallisuuteen ja valmiutta astua tutun ja turvallisen ulkopuolelle.

Tutkimukseni kolmannessa, *ymmärtävässä vaiheessa* kysyn, *millaista oppijan merkityksenanto kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta on.* Tarkastelussani keskeiseksi taustaksi muodostuvat oppijan elämänhistoria ja oppimistavoitteet, sekä se, mitkä asiat hänen elämismailmassaan ovat merkityksellisiä kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta katsottuina. Tutkimukseni ymmärtävän vaiheen tulokset tiivistyvät kuvaukseen, jossa oppijoiden kiinnostus kulttuurienväliseen oppimiseen ja halu oppia muodostavat nelikentän, jonka valossa eri tekijöitä ja opettajan haasteita voi tarkastella. Oppijoista jäsenyy aineistosta välittyvän ymmärryksen kautta neljä erilaista ryhmää, joista jokaisella on erilainen suhde oppimiseen ja kulttuurienvälisen oppimisen mielekkyyteen. Ryhmät ovat kriittinen oppija, ymmärrystä rakentava oppija, suorittava oppija ja välinpitämätön oppija. Oppijan osallisuus sovitun todellisuuden rakentamiseen riippuu siitä, millainen hänen oma kiinnostuksensa kulttuurienväliseen oppimiseen ja kansainvälisyysosaamisen edistämiseen on. Opettajana olen jokaisen oppijan kohdalla omanlaistensa haasteiden edessä.

Tutkimustulosten yhteenvetona totean, että kansainvälisyysosaamisen käsitteen monitulkintaisuus heikentää osaltaan mahdollisuuksia tukea oppijan kulttuurienvälisestä oppimista ja kansainvälisyysosaamista tavoitteiden osoittamaan suuntaan. Ammattikorkeakoulussa on tuettava yhteisen ymmärryksen muodostumista jokaisen osallisen todellista osallisuuden kokemusta edistävällä tavalla. Opettaja tarvitsee myös tukea ja aidon mahdollisuuden kokeakseen osallisuutta dialogiin sekä taitoa ja halua kohdata erilaisia oppijoita. Kokonaisvaltaiseen ja jaettuun dialogiin

ei kuitenkaan vielä ole päästy. Vallealaa (2006) seuraten on syytä pohtia sitä, missä määrin yhteinen ymmärtäminen on arjen tilanteissa mahdollista ja tarpeellista. Sovitun totuuden yhteinen etsiminen on haasteellinen ja pitkäkestoinen prosessi eikä ehkä koskaan tule täysin valmiiksi.

**Avainsanat:** opettajuus, dialogisuus, kansainvälisyysosaaminen, merkitys, merkityksenanto, kokemuksellinen oppiminen, kulttuurienvälinen oppiminen, monikulttuurisuus



# *Esipuhe*

Tutkijan matkani merkitysten maailmassa on ollut mielenkiintoinen ja monivaiheinen. Siihen on sisältynyt etsimistä ja kysymistä, pysähtymistä ja eksymistä sekä uusien polkujen löytymistä ja oppimisen iloa. Vaikka tutkijan työ on monilta osin yksinäistä pohdintaa, ei matkanteko onnistu yksin, vaan perille löytääkseni olen tarvinnut tukea ja suunnannäyttäjiä.

Ympärilläni on ollut monia ihmisiä, joista nyt haluan kiittää keskeisimpiä opastajia. Ensimmäisenä kiitokset kuuluvat ohjaajalleni professori Ritva Kanteliselle, joka on lempeän päättäväisellä ja taitavalla tavalla näyttänyt minulle suuntaa silloin, kun olen sitä tarvinnut. Ritva on tukenut ja kannustanut minua koko tutkimusprosessin ajan ja ollut minulle merkittävä keskustelukumppani, jonka kanssa omia ajatuksia on saanut peilata. Kiitän myös tutkimukseni loppuvaiheessa toiseksi ohjaajakseni tullutta dosentti Rauno Huttusta, joka on syvällisesti ohjannut tieteenfilosofista ajatteluani. Rauno sai minut innostumaan olemisen ja tietämisen kysymyksistä jo tieteenfilosofian opintojaksolla jatko-opintojeni alkuvaiheessa. Väitöskirjani esitarkastajia professori Pauli Kaikkosta ja professori Pentti Moilasta kiitän erittäin hyödyllisistä ja osuvista huomioista, jotka auttoivat minua käsikirjoitukseni näkökulmien täsmentämisessä ja kokonaisuuden viimeistelyssä.

Olen toiminut tutkijana omassa työyhteisössäni Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa, jossa olen saanut tukea ja kannustusta monilta kollegoiltani. Haluan vielä erityisesti kiittää heistä muutamia. Erikoissuunnittelija Anneli Airola kannusti minua jatko-opintoihin ja sai minut ottamaan sen ensimmäisen ja tärkeän askeleen pitkäaikaisen pohdintani jälkeen. Suunnittelu- ja laatujohtaja Pekka Auvinen on tukenut työtäni ja esittänyt lukuisia ohjaavia kysymyksiä, jotka ovat selkiyttäneet ajatteluani. Koulutus- ja kehittämisspäällikkö Marjo Piironen sekä yliopettaja Kirsi-Marja Toivanen-Sevrjukova ovat moneen otteeseen pohtineet ja tehneet kanssani kulttuurienvälisen oppimisen tutkimus- ja koulutustyötä. Biotalouden keskuksen johtaja Ulla Asikainen on esimiehenäni mahdollistanut tutkimustyöni ja kannustanut minua koko tutkimusprosessin ajan sekä ratkonut kanssani tutkijan työn ja arki-työn yhdistämisen kysymyksiä.

Tärkeitä ihmisiä matkani varrella ovat olleet myös tutkimukseni osalliset: haastattelemani ammattikorkeakoulun toimijat, työelämäkumppanit, kansainväliset avainkumppanit ja kulttuurienvälisen viestinnän opintojaksoilla mukana olleet

maaseutuelinkeinojen oppijat. Kiitän heitä kaikkia yhteisistä kohtaamisista ja tutkijan oppimisen mahdollistamisesta. Olen tarvinnut myös teknistä apua. Kiitän tutkimusavustajaani kasvatustieteen opiskelija Minna Hirvosta viimeisten haastattelujen litterointityöstä sekä Riitta Lindroosia englanninkielisen abstraktin kieliasun tarkistuksesta.

William ja Ester Otsakorven Säätiötä kiitän saamastani merkittävästä taloudellisesta tuesta. Pääsyäni säätiön tutkijakouluun opintojeni alkuvaiheesta alkaen mahdollisti minulle ajoittaiset irtautumiset arkityöstäni ja paneutumisen tutkijan työhön. Lisäksi säätiön vuosittaiset tutkijakoulun seminaarit ja niissä saadut kannustavat kommentit filosofian tohtori Jorma Puhakalta, filosofian tohtori Kai Myrbergiltä ja tekniikan tohtori Juhani Olkulta ovat auttaneet minua matkallani eteenpäin. Kiitokset myös säätiön toiminnanjohtaja Mari Kurkanille käytännön asioiden sujuvasta hoitamisesta.

Tutkijan ja opettajan työn yhdistäminen ovat pitäneet minua kiireisenä viime vuosien ajan. Ystäviäni kiitän siitä, että he ovat ymmärtäneet ajoittaisen poissaolovuuteni ja vähäiset mahdollisuuteni tapaamisiin. Tutkimustyöni on tavalla tai toisella koskettanut useita lähimmistäni. Heistä haluan erityisesti kiittää veljeäni Pekkaa tieteenfilosofisten kirjojen pitkäaikaislainasta, veljeäni Jormaa tuesta ja siskoani Leenaa suuresta työstä, jonka hän on tekstini kommentoijana tehnyt. Leena on lukenut käsikirjoitukseni useissa eri vaiheissa läpi ja tehnyt eri tieteenalan edustajan näkökulmasta osuvia huomioita kielen luettavuudesta, ymmärrettävyydestä ja sujuvuudesta sekä kulkenut kanssani tutkijan matkaa. Erityisen pitkää mieltä ja kärsivällisyyttä on kuitenkin vaadittu perheeltäni. Puolisoni Pentti on kannustamisen ja tukemisen lisäksi auttanut minua monin tavoin. Hän lienee asiainut Itä-Suomen yliopiston kirjastossa minua useammin tarvitsemiani kirjoja hakien ja palauttaen. Hän on ymmärtänyt uppoutumiseni merkitysten maailmaan sekä hoitanut monia arjen asioita mahdollistaakseen tutkijan työni. Puolisoni Pentti sekä tyttäreni Maiju ja Miili ovat rakkaimpiani – ilman heitä olisin eksyksissä.

Kiteen Rokkalassa 3.8.2011

*Liisa Timonen*

# Sisällys

ABSTRACT .....	v
ABSTRAKTI .....	vii
ESIPUHE.....	xi
1 TUTKIMUKSENI TAUSTA JA TAVOITTEET .....	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja sidos aiempaan tutkimukseen .....	1
1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	5
1.3 Opettajan kertomus – narratiivinen tutkimus.....	9
2 OPETTAJA TUTKIJANA, TUTKIJA OPETTAJANA .....	13
2.1 Kysyvä suhde maailmaan.....	13
2.2 Tietoinen ja tavoitteellinen oman työn kehittäminen .....	15
2.3 Tietäminen ja tutkiminen opetustyössä .....	16
3 MERKITYKSESTÄ TULKINNAKSI – PARADIGMAATTISET SITOUMUKSET .....	21
3.1 Fenomenologia ymmärryksen rakentamisen lähtökohtana.....	21
3.2 Konstruktivistisen ja osallistavan paradigman liudentuma.....	25
3.3 Merkitysten maailma ja hermeneuttinen tulkintatapa.....	27
3.4 Kieli mielen peilinä .....	29
3.5 Kokonaisvaltainen ihminen ja tutkijuuden periaatteet.....	32
4 KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN PEDAGOGIIKKA PEDAGOGISEN SUHTEEN MÄÄRITTÄJÄNÄ .....	35
4.1 Humaani opettajuus ammatillisena katsomuksena .....	35
4.2 Oppijan autonomia ja valinnat .....	41
4.3 Oppimisen tilan autenttisuus .....	46
4.4 Tilan antaminen – dialogisen tilan löytäminen draamakasvatuksen keinoin.....	49
4.5 Osaamisen arviointi ja sen haasteet.....	55
5 KULTTUURIENVÄLISEN KASVATUKSEN JA OPPIMISEN LÄHTÖKOHDAT.....	61
5.1 Kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteet.....	61

5.2	Vierauden kohtaamisen haaste .....	64
5.3	Monikulttuurinen herkyys ymmärtämisen tienviittana .....	69
5.3.1	Paikka erilaisuuden kokemuksen kehiksenä.....	69
5.3.2	Yhteiskunta erilaisuuden kokemuksen kehiksenä .....	71
5.3.3	Kieli ja viestintä erilaisuuden kokemuksen kehiksenä.....	75
5.4	Oppijan identiteetti kohtaamista ohjaavana merkityksenä.....	78
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA TOTEUTUKSEN PERIAATTEET .....</b>	<b>83</b>
6.1	Tapaustutkimus tarkastelun kehikkona .....	83
6.1.1	Tapaustutkimuksen etnografisia piirteitä .....	86
6.1.2	Tapaustutkimuksen kolmivaiheinen toteutus .....	87
6.2	Jaettu maailma ja kohtaamisen tilat .....	89
6.3	Hermeneuttisen kehän muotoutuminen ja ymmärryksen rakentaminen....	92
6.4	Aineiston keruun periaatteet .....	97
6.5	Positioni tutkijana sekä tutkimuksen kohdallisuuden kysymykset .....	100
<b>7</b>	<b>KANSAINVÄLISYYSSOSAAMISEN PUHEENTAVAT KORKEAKOULUKONTEKSTISSA .....</b>	<b>103</b>
7.1	Kartoittava vaihe yhteisenä matkana .....	103
7.1.1	Analyysin ja tulkinnan kehikko.....	103
7.1.2	Haastattelujen menetelmälliset ratkaisut ja toteutus .....	105
7.1.3	Aineiston käsittely .....	109
7.1.4	Merkitysten tunnistaminen .....	111
7.1.5	Merkitysten tulkinta.....	113
7.2	Aineistosta jäsentyvät puheentavat .....	115
7.2.1	Kansainvälisyyspuhe.....	115
7.2.2	Osaamispuhe.....	120
7.2.3	Muutospuhe .....	123
7.2.4	Taitopuhe .....	126
7.3	Mitä erilaiset puheentavat kertovat? .....	131
<b>8</b>	<b>OPETTAJAN PEDAGOGINEN TIETO OPPIJAN MERKITYKSEN MUODOSTAMISEN TUKENA.....</b>	<b>135</b>
8.1	Oppijan kohtaamisen konteksti .....	135
8.2	Mitä opettajan pedagoginen tieto minulle on? .....	136
8.3	Narratiivisen tietämisen tarkastelu .....	139
8.3.1	Erilaiset lukutavat analyysin ja tulkinnan perustana .....	140
8.3.2	Analyysin eteneminen .....	141
8.4	Pyrkimykseni merkityksen muodostamisen tukemiseen .....	142
8.4.1	Oppijan osallisuus opintojakson tarkastelussa .....	142
8.4.2	Opettajan rationaalinen tieto .....	144
8.4.3	Opettajan tilanteen tulkinnan tieto .....	150
8.4.4	Opettajan moraaliset periaatteet ja hyveet .....	157
8.5	Opettajan pedagogisen tiedon ja oppimisen haasteet.....	159

<b>9 KANSAINVÄLISYYSSOSAAMINEN JA KULTTUURIENVÄLINEN OPPIMINEN OPPIJAN ELÄMISMAAILMASSA .....</b>	<b>163</b>
9.1 Kurkistus oppijan maailmaan.....	163
9.2 Oppijan kokemuksia kulttuurienvälisen viestinnän opintojaksolta .....	166
9.2.1 Opintojakson sisällöt.....	166
9.2.2 Kokemuksellisen oppimisen erilaisuus.....	167
9.2.3 Kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuudet ja oppimisen itsereflektio .....	170
9.3 Kansainvälisyysosaaminen ja oppijan oma todellisuus .....	173
9.3.1 Kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkitys oppijalle .....	173
9.3.2 Oppijan käsitys omasta identiteetistään.....	175
9.4 Oppijan osallisuus sovitun todellisuuden rakentumisessa .....	177
<b>10 MITEN KORKEAKOULUTOIMIJAN, OPPIJAN JA OPETTAJAN MERKITYSTEN MAAILMAT KOHTAAVAT? .....</b>	<b>181</b>
10.1 Horisonttiensulautumisen haasteet.....	181
10.2 Avoimia kysymyksiä .....	186
10.3 Ymmärtävän tutkimuksen kritiikki.....	188
10.4 Pyrkimys ymmärtää itseä ja maailmaa .....	190
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>191</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>209</b>



## KUVIOT

Kuvio 1.	Mielen ja maailman suhde sekä tietämisen mahdollistuminen tutkimukseni konstruktivistisen ja osallistavan paradigman liudentumassa (esim. Guba ja Lincoln 2005; Huttunen 2008; Tynjälä 1999; Varto 1995). ....	27
Kuvio 2.	Tutkimukseni lähtökohtana olevan oppijaa arvostavan opettajuuteni, työn tekemisen tavan ja minuuden kehittymisen vuorovaikutteinen sykli (pohjana Pine ja Boy 1977; Kohonen 1994; Kohonen ym. 2001; Lehtovaara 2001a). ....	38
Kuvio 3.	Tutkimuksessa tarkasteleman oppijan henkilökohtainen autonomia osana ihmisen maailmaa ja yhteisöllistä autonomiaa (pohjana Jaatinen 2009; Kohonen 2009a; Varto 1995). ....	45
Kuvio 4.	Tutkimuksessani tarkasteltavaa opettajuuttani ohjaava vakavan leikillisyyden periaate sekä draaman kehysten, minän, toisen ja opettajana toimimiseni ja oppimisen väliset suhteet (pohjana Hannu Heikkinen 2001, 2004). ....	53
Kuvio 5.	Opetukseni tukena olevat oppijan itsereflektion portaat ja suhde reflektion taitoihin sekä ymmärryksen syvenemiseen (pohjana Jaatinen ja Lehtovaara 2005; Kohonen 2005a; Linnakylä 1994; Moon 2004). ....	59
Kuvio 6.	Identiteetin tasot (Timonen ja Piironen 2009, 5) .....	79
Kuvio 7.	Tapaustutkimukseni ydin ja sitä ympäröivät kulttuuriset todellisuudet, joista ydintä ymmärtääkseni tarkastelen oppijan, koulutuskontekstin ja opettajan merkityksenantoja. ....	85
Kuvio 8.	Tutkimukseni kohtaamisten tilat mahdollistava jaettu maailma pedagogisen suhteen rajaamana (pohjana Hakala 2007; Rauhala 1989, 1993; vrt. Rantala 2007). ....	90
Kuvio 9.	Hermeneuttinen kehä ja tutkijan ymmärryksen muodostuminen (Alvesson ja Sköldbërg 2000, 66) .....	93
Kuvio 10.	Tutkimukseni hermeneuttisen kehän neljä spiraalia tutkimustehtävän perustana (muokattu Alvessonin ja Sköldbërgin 2000, 66 pohjalta). ....	96
Kuvio 11.	Tutkimukseni kuvailevassa vaiheessa tarkasteleman opettajan pedagogisen tiedon komponentit ja niiden erottamaton yhteys toisiinsa opettajan tietoni hermeneuttisessa muodostumisessa. ....	160
Kuvio 12.	Tutkimukseni ymmärtävän vaiheen pohjalta muodostuneet oppijaryhmät sekä niiden suhde oppimiseen ja kulttuurienvälisen oppimisen mielekkyyteen. ....	179
Kuvio 13.	Tutkimukseni tuloksena jäsentyneet erilaiset kansainvälisyysosaamista ja kulttuurienvälistä oppimista määrittelevät puheetavat, niiden väliin muodostuvan sovitun todellisuuden epämääräisyys sekä oppijan ja opettajan oman ja yhteisen ymmärryksen etsiminen. ....	185

## TAULUKOT

Taulukko 1.	Tutkimuskysymysteni ja aineiston keruun välinen resonanssi. ....	98
Taulukko 2.	Tapaustutkimukseni ensimmäisen vaiheen tulkintakehikko ja sen tehtävät hermeneuttisen tulkinnan ja fenomenologisen traditi- on pohjalta (Alvesson ja Sköldberg 2000, 58 – 67; Laine 2001; Cohen, Manion ja Morrison 2008, 471 – 472; Hannula 2007; Schmidt 2006; Syrjäläinen, Eronen ja Värri 2007; Virtanen 2006, 175 – 181; Varto 1992a).....	104
Taulukko 3.	Tutkimukseni kartoittavan vaiheen haastatteluryhmät ja haas- tattelujen tunnistekoodit.....	111
Taulukko 4.	Tutkimukseni kartoittavan vaiheen aineiston muodostamat kuvailevat pää- ja alakategoriat tarkastelunäkökulmittain.....	113
Taulukko 5.	Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun toimintaa sääntelevät ja kansainvälisyyspuhetta muovaavat keskeiset dokumentit, niiden tavoitteet ja käyttöönotto.....	116
Taulukko 6.	Tutkimukseni kartoittavan vaiheen tuloksena muodostunut ymmärrys kansainvälisyysosaamisen merkitysten tuottamisen puhetavoista, tarkastelun näkökulmista ja osaamisen ulottu- vuuksista.....	132
Taulukko 7.	Tutkimukseni kuvailevan vaiheen avoimen, kysyvän ja kriittisen lukutavan ohjaama analyysi- ja tulkintapolku (taustana Hannula 2007, 119 – 122; Husu 2002, 72 – 87; Jaatinen 2003, 65 – 67.) .....	141
Taulukko 8.	Tutkimukseni kuvailevan vaiheen aineiston tarkastelun näkö- kulmat ja niistä jäsentyneet kuvailevat kategoriat. ....	142
Taulukko 9.	Tutkimuksessani tarkastelemani kulttuurienvälisen viestinnän opintojakson (1,5 op) toteutus Pohjois-Karjalan ammattikorkea- koulussa keväällä 2009. ....	146
Taulukko 10.	Tutkimukseni ymmärtävän vaiheen avoimen ja kysyvän luku- tavan tehtävät aineistoryhmittäin. ....	165



# 1 Tutkimukseni tausta ja tavoitteet

## 1.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA SIDOS AIEMPAAN TUTKIMUKSEEN

Kansainvälisyyden ja kansainvälisyysosaamisen haasteet puhuttavat tänä päivänä ammattikorkeakoulujen toimijoita. Korkeakoulujen edellytetään kansainvälistyvän koulutustarjonnan, kansainvälisen liikkuvuuden sekä kehittämis- ja hankeyhteistyön osalta. Samalla korkeakoulujen tulee tukea oppijoiden sekä henkilöstön kansainvälisyyden taitojen kehittymistä. Oma työni ammattikorkeakoulun opettajana on ollut vahvasti painottunut oppijan kansainvälisyysosaamisen tukemiseen niin kulttuurienvälisen viestinnän opettajana kuin kansainvälisten asioiden koordinaattorinakin. Oppimisen tavoitteita määrittellessäni ja omaa työtä suunnitellessani olen vähitellen herännyt pohtimaan, *millaisena tavoiteltu kansainvälisyysosaaminen oikeastaan näyttäytyy oppijan, opettajan ja koulutuskontekstin toimijoiden näkökulmista katsottuna*. Kansainvälisyysosaamista tarkastelen käsitteenä siksi, että se on valittu tutkimukseni koulutuskontekstissa, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa, yhdeksi yleisistä kompetensseista, joita jokaisen oppijan kohdalla tavoitellaan. Kulttuurienvälisen oppiminen puolestaan tukee kansainvälisyysosaamisen taitojen kehittymistä.

Tavoitteenani on ymmärtää, tulkita ja kuvata kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenantoa kolmivaiheisen tapaustutkimuksen kautta. Tapaustutkimukseni keskiössä ovat ammattikorkeakoulu, opettaja ja oppija. Tarkastelen ammattikorkeakoulua pohtien, millaisena sen toimijat ja kumppanit ymmärtävät kansainvälisyysosaamisen käsitteen, ja millaista osaamista oppijalta odotetaan. Ammattikorkeakoulun tarkastelussa kuvaan, mihin sosiaaliin konstruktioihin kansainvälisyysosaamisen osaamistavoitteet perustuvat, ja miten tavoitteiden muodostumisen prosessi välittyy koulutuskontekstin arjen toimintaan. Korkeakoulun arki heijastuu jokaisen opettajan työhön, ja määrittää sitä, millaisiin tavoitteisiin opettajat pyrkivät. Opettajuutta ja opettajan pedagogista tietoa kuvaan opettajan arkityön näkökulmasta katsottuna. Tarkastelen kulttuurienvälisen viestinnän opintojaksolla tavoiteltuja kansainvälisyysosaamisen merkityksiä sekä havaintojani oppijoiden kokemuksista opetusmateriaalini ja reflektiopäiväkirjani kautta. Oppijan kulttuurienvälisestä oppimisesta ja ymmärrystä kansainvälisyysosaamisesta

kuvaan tarkastelemalla oppijan tuottamia portfolioita ja yhteisiä ryhmäarviointikeskusteluja. Lopuksi pohdin, miten osallisten merkitysten maailmat kohtaavat ja kuinka kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenantoa voidaan ammattikorkeakoulussa tukea. Lisäksi kysyn, miten ammattikorkeakoulu eri toimijoineen voisi kasvaa kohti yhteistä ymmärrystä.

Tutkimuksessani keskeisen merkityksen käsitteen määrittelen fenomenologian ja hermeneutiikan traditioiden piirissä sovituksi konventioksi, jolloin merkitys tarkoittaa sitä, *miten joku asia tulee ymmärretyksi suhteessa johonkin ja on ymmärtäjälle merkityksellinen* (Varto 1992c, 100). Merkitys tarkoittaa yhtäältä sitä, mitä joku ilmaisu tai käsite tarkoittaa eli merkitsee sekä toisaalta sitä, että koettu asia – kokemus – on kokijalle jollain tavalla merkittävä ja tärkeä (Varto 1995, 78 – 79). Merkitykset paikantuvat ihmisen elämismaailmaan, sillä ihminen on aina maailmassa ja suhteessa siihen (Varto 1992c). Situationaalinen, tilallisesti paikantuva merkityskokonaisuus on kokijan näkökulmasta sidottu oman elämismaailman koettuun aikaan, tilaan ja paikkaan, horisontin viipaleeseen, josta muodostuu merkitysyhteys (Rauhala 1983, 1989, 1993, 1996; Varto 1994, 1995, 2000). Tutkimuksessani pohdin, millainen kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkitys käsitteenä ja merkityksellisenä kokemuksena osalliselle on (vrt. Oravakangas 2005, 24). Tutkimuksessani on kyseessä merkityksenantojen etsiminen, analysointi ja kuvaaminen osallisten kertomuksista käsin katsoen (Lehtonen 2000). Merkityksenanto on tutkimuksessani *ymmärtämisen akti, jossa osallinen jollain tapaa käsitteellistää merkityksiä*.

Tutkimukseni tarkastelua rajaavat kohtaamisen tilat kiinnittyvät oppijan, opettajan ja koulutuskontekstin välisiin, kulttuurienväliseen oppimiseen nivoutuviin paikkoihin, jotka ovat osallisten yhteisesti jakamia tiloja (vrt. Hakala 2007). Merkitysyhteyksiä muodostavia jaettuja tiloja on kolme:

1. oppijan oma, opettajalle katsottavaksi annettu oppimisen ja elämismaailman tila, horisontin viipale, jonka oppija asettaa tarkasteltavaksi tuottamiensa tekstien kautta;
2. oppijan ja opettajan välinen yhteinen pedagoginen tila, joka asettuu tarkasteltavaksi opettajan näkökulmasta kohteena olevan opintojakson sekä siihen kiinnittyvien tavoitteiden, materiaalien, kohtaamisten ja reflektion kautta;
3. oppijan, opettajan ja koulutuskontekstin välinen tila, jossa yhteiskunnasta nousevat tarpeet ja koulutuskontekstin toimintaprosessit määrittävät oppijan, muiden osallisten ja opettajan välistä yhteistä pedagogista suhdetta, ja joka asettuu tarkasteltavaksi kontekstin osallisten haastattelujen kautta.

Tarkastelun kohteena olevien jaettujen tilojen sisällä teen näkyväksi osallisen elämismaailmaan kiinnittyviä merkityksenantoja. Pyrin tavoittamaan kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen paikan osallisen omassa elämänpäiressä. Tavoitteenani on päästä lähelle osallisen elämismaailmaa ja tavoittaa siitä pieni häivähdys tutkimusteemani läpi katsottuna.

Tutkimukseni kohtaamisen tilojen tarkastelua rajaava tekijä on pedagoginen suhde, jonka ohjaamina toimijat ja minä kohtaamme. Kuten Husu (2002, 19) toteaa: *”... konteksti on toiminnallinen ja symbolinen...se on paikka, jossa yksilöt konstruoivat omia*

merkityksiään...pedagogisissa käytänteissä on tärkeää huomioida kontekstuaalisuus. Tämä näkökulma painottaa toimintojen ja konstruktioiden vuorovaikutteista muodostumisprosessia sekä näiden ilmituloa kokonaisuuden heijastumina". Pedagogisen suhteen määritän tämän ajatuksen mukaisesti oppimisen viitekehykseen kiinnittyväksi sosiaalisesti konstruktiksi, jossa opettajan, oppijan sekä koulutuskontekstin toimijoiden yhteinen ymmärrys ja tieto kasvavat vuorovaikutteisessa monimuotoisessa ja moniulotteisessa prosessissa. Pedagogisen suhteen rajaamissa jaetuissa tiloissa tapahtuu oppijan ja opettajan välinen kohtaaminen, jossa Lehtovaaran ja Jaatisen (2004, 85) mukaan toteutuu opettajan tehtävän ydin *"auttaa toista ihmistä etenemään omin voimin kohti asioita itseään, eli auttaa Toista tutkien löytämään oma tiensä asioiden äärelle ja kokemaan ne omalla tavallaan sellaisina kuin ne ovat"*. Kohtaaminen voi saada monenlaisia muotoja ja näyttäytyä eri tavoin eri tiloissa, mutta kohtaamisen intentio säilyy samana: se tukee opettajan työn ydintä kohti oppijan ymmärtämistä ja oppijan kokonaiseksi kasvamisen tukemista. Puhun raportissani (korkeakoulu-) opiskelijan sijaan oppijasta, sillä haluan lähestyä tutkimukseni kohteena olevia yksilöitä kokevina subjekteina ja aktiivisina, omasta oppimisestaan vastuussa olevina toimijoina. Kuten Kaikkonen (2000, 54) sanoo: *"Autenttinen oppiminen ... on siis sitä, että oppija on itse oman oppimisensa tekijä ja kokija, filosofisesti ilmaistuna oman oppimisensa subjekti"*. Oppijan ohella tarkastelen muita tutkimukseni osallisia: kontekstin toimijoita, työelämäkumppaneita ja kansainvälisiä avainkumppaneita.

Pedagogisen suhteen rajaamat jaetut kohtaamisen tilat koulutuskontekstin, oppijan ja opettajan välillä muodostavat tutkimuksen tarkastelukehiksen, jonka sisällä minun on mahdollista analysoida ja ymmärtää tutkimuskohdettani, etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiini sekä tehdä tarkastelusta ja ymmärryksen muodostamisen prosessista eksplisiittistä. Vastaan pedagogisen suhteen näkökulmasta tutkimuskontekstien tunnistamisen ja rajauksen haasteeseen, mikä on ilmiön merkityksellisyiden tavoittamisen ja tarkastelun edellytys (Cohen ym. 2008; Cousin 2009; Eskola ja Suoranta 1998; Freebody 2003; Kvale 1989a, 1989b; Metsämuuronen 2006; Patton 2002; Punch 2009).

Tutkimuskohteeni ajallinen tarkastelu kiinnittyy tekstien osalta erityisesti aineiston keruun ajankohtaan, mutta aineistoon nivoutuu myös ajallisuuden monikerroksisuutta kunkin tekstin tuottajan oman elämismaaailman välittämienä heijastumina (esim. Gadamer 1975, 258 – 274). Kasvuni ja oppimiseni tutkijana välittyvät tutkimustyön kokijan ajallisena jatkumona aineiston analysointiin ja tulkintaan sekä kokonaisuuden reflektointiin ja kuvaamiseen läpi koko tutkimusprosessin (esim. Carr 1986; Clandinin ja Connelly 2000). Aineisto sekä sen analyysi ja tulkinta ovat monikerroksisia ja monimuotoisia, sillä ajallinen ulottuvuus on tulkinnassani vähintään implisiittisesti läsnä. Tutkijana tarkastelen kansainvälisyysosaamista ja kulttuurienvälistä oppimista opettajuuteni näkökulmasta aktiivisessa vuorovaikutuksessa oppijaan ja muihin osallisiin. Tutkijana olen toisaalta kokija ja toisaalta toimija läpi koko tutkimusprosessin. Roolini ovat monimuotoiset: olen kentällä sekä tutkijana että kentän toimijana, joka omalla opettamis- ja kehittämistoiminnallaan myös vaikuttaa kenttään (vrt. Rantala 2005, 2006). Opettajuus ja tutkijuus kietoutuvat yhteen elämismaaailmassani, jossa tutkijan rooli korostuu tutkimusprosessin ajalliseen toteutukseen nivoutuen.

Kiinnitän kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen tarkastelun osaksi monipuolista pedagogista diskurssia, jossa kansainvälisyysosaamista on tarkasteltu osana koulutuksen kenttää milloin oppijan, milloin opettajan ja milloin kontekstin näkökulmista katsottuna. Erityisesti painotan kielikasvatuksen näkökulmasta tehtyä tutkimusta, joka on avannut useita näkökulmia tähän moniulotteiseen ja monitieteiseen ilmiöön (esim. Jaatinen 2003, 2007, 2009; Kaikkonen 1994, 1995, 1998, 2000, 2001, 2004a, 2004b; Kohonen 1994, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2009a, 2009b; Larzén 2005; Lehtovaara 1998, 2001a, 2001b). Kielikasvatuksen diskurssissa tarkastelun kohteena ovat olleet kulttuurienvälisen oppiminen eri konteksteissa, oppimisen kokemuksellisuus, osaaminen ja käsitteellistyminen eri ulottuvuuksineen sekä kokonaisvaltainen pedagogiikka. Nivon tutkimukseni kielikasvatuksen tutkimusperinteeseen ja toimintaperiaatteisiin, sillä kansainvälisyysosaaminen ja viestintätaidot (niin omalla kuin vieraalla kielellä) liittyyvät välittömästi toisiinsa. Tutkimuksessani opettajan ja oppijan jaetussa tilassa tarkasteltavana oleva kulttuurienvälisen viestinnän opintojakso sijoittuu vieraan kielen opintojakson osaksi. Sovellan kuitenkin kielikasvatuksen perinteitä kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen nimenomaan viestinnän opettajan näkökulmasta katsoen. Tutkimukseni ylittää näin myös oppiainerajat. Nojaan Kaikkosen (2001, 64) näkemykseen: kokonaisvaltaista oppimista ja oppijan kasvua voidaan parhaiten tukea oppiainerajat ylittävällä yhteiseen tavoitteeseen tähtäävällä toiminnalla, jossa eri opettajat ohjaavat oppijaa samaan suuntaan.

Kokemuksellisen oppimisen pedagogiikan, kulttuurienvälisen oppimisen sekä kansainvälisyysosaamisen diskurssissa Kaikkosen (1994, 1995, 1998, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2004a, 2004b), Kohosen (1994, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2009a, 2009b) ja Lehtovaaran (1998, 2001a, 2001b) tutkimuksilla on minulle erityinen merkitys. Painotan kuvauksessani kulttuurienvälisen oppimisen tavoitetta oppijan *kohtaamisen taidon ja monikulttuurisen ymmärryksen rakentumisesta* kansainvälisyysosaamisen perustana. Metodologinen tausta nojaa ennen kaikkea Varton (1991, 1992a, 1992b, 1992c, 1993, 1994, 1995, 2000) ja Rauhalan (1983, 1989, 1992, 1993, 1996, 1998) teksteihin, jotka ovat avanneet minulle tietä kokonaisvaltaiseen ihmisen ymmärtämisen maailmaan. Narratiivinen ote on hioutunut erityisesti Heikkisen (1999, 2004) kirjoitusten pohjalta, joiden välityksellä löysin Brunerin teokset (1986, 1996, 2006), jotka edelleen avasivat uutta ymmärrystä narratiivisen tietämisen maailmaan. Tutkimukseni näkökulma on holistinen, ymmärtävä ja kuvaava (esim. Cohen ym. 2008; Cousin 2009; Kvale 1989a; Patton 2002). Lähestymistapaani ovat keskeisesti muovanneet mm. Jaatinen (2003, 2007) tutkimusote opettajasta oman työnsä tutkijana, humaaninen opettajuus sekä opettajan ymmärryksen rakentaminen, jossa opettajuus ja tutkijuus kohtaavat prosessinomaisena jatkumona; Hakalan (2007) tarkastelu opettajan asiantuntijuudesta, kohtaamisen tiloista ja asiantuntijuuden paikoista; Judén-Tupakan (2000) fenomenologinen tutkimusote, Rantalan (2005, 2006) kouluetnografisen tutkimus sekä Husun (2002) opettajan pedagogisen tietämisen tarkastelu.

Soveltavan kasvatustieteen kentällä on tutkittu vielä suhteellisen vähän kansainvälisyysosaamista kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta ammattikorkeakoulukontekstissa. Soveltavan kielitieteen ja viestinnän tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat olleet esimerkiksi kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin oppimi-

nen (esim. Lindgren 2005; Korhonen 2002) sekä yhteiskuntatieteissä kulttuurinen tietoisuus sopeutumisstrategiana opiskelijavaihtojen näkökulmasta (esim. Koskinen 2003). Tutkimuskohteina ovat olleet mm. liiketalouden, tekniikan sekä sosiaali- ja terveysalan opiskelijat. Ammattikorkeakouluissa on kuitenkin tehty useita erilaisia kehittämisprojekteja, joissa myös kulttuurienvälisen oppimisen teemaa on sivuttu erityisesti kielikasvatuksen näkökulmasta (esim. Kuukasjärvi 2005; Ritola 2005; Saarinen 2005; Scheinin 2005). Tutkimukseni täydentää aiemman tutkimuksen kenttää. Kuvaan kansainvälisyysosaamista ja kulttuurienvälistä oppimista hiukan erilaisista näkökulmista ja argumentoin erityisesti soveltavan kasvatustieteen kehityksessä. Tutkimuksessani on yhtymäkohtia Lindgrenin (2005) ja Korhosen (2002) tutkimuksiin opintojakson ja oppimisen tarkastelun osalta, mutta tarkasteluni painopiste on *oppijan kokemuksellisuus, oppija subjektina ja merkitystenantajana*. Oppijan oppimisen osalta tutkimuksessani on liittymäkohtia Koskinen (2003) tutkimukseen, mutta tarkasteluni painopiste on *oppijan kokemus toiminnasta ja kokemuksen muodostama merkitys oman oppimisen tukijana*. Kansainvälisyysosaamisen merkityksen muodostumisen prosessi korkeakoulukontekstissa on osa-alue, jota aiemmassa kotimaisessa tutkimuksessa on tarkasteltu varsin vähän.

Tutkimuksessani osallisina olevat oppijat maaseutuelinkeinojen koulutusohjelmasta ovat aiemmasta tutkimuksesta poikkeava valinta tarkastelun kohteeksi, sillä alaa ja sen toimijoita ei useinkaan mielletä mediassa tai yleisessä puheessa kansainväliseksi tai kansainvälisyysosaamista tarvitseväksi. Pikemminkin maaseutuun helposti liitetään kuva perinteisestä, ehkä muusta maailmasta jäljessä olevasta toimintaympäristöstä, jossa monikulttuurisuudella ja kansainvälisyydellä ei ole sijaa. Tutkimukseni avaa uudenlaista näkökulmaa maaseutuun modernina toimintaympäristönä.

Tutkimusaiheeni on selkeästi kotimainen ja korkeakoulutukseen kiinnittyvä, joten tutkimukseni edistää ennen kaikkea kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannon sekä opettajuuden kompleksisuuden kysymyksien ymmärtämistä ammattikorkeakoulukontekstissa. Olen tehnyt tutkimukseni erityisesti tarkastellen maaseutuelinkeinojen koulutuksen kenttää, mutta kulttuurienvälisen oppimisen ja kansainvälisyysosaamisen ovat tarpeen kaikilla eri koulutusaloilla ja –tasoilla. Merkityksenanto, yhteisen ymmärryksen etsiminen ja siihen sisältyvä problematiikka sisältyvät kasvatustieteen kysymyksiin ylipäätään osana oppimisen prosessia. Näin ollen merkityksen muodostumista sekä osaamista kuvaavia osioita ja tuloksia voidaan hyödyntää koulutuksen kentällä laajemminkin. Nivon työni osaksi kotimaista tutkimusta, mutta kuvauksessani on myös eurooppalainen ja globaali näkökulma tutkittavaan ilmiöön.

## 1.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni taustalla on kielikasvatuksen paradigman muutos, jossa kulttuurienvälisen osaamisen ja sen tukeminen eri tavoin ovat oppimisen keskiössä (mm. Firth ja Wagner 1997; Hunter ja Cooke 2007; Jaatinen 2003, 2007; Jaatinen, Kaikkonen ja Lehtovaara 2004; Kaikkonen 2001, 2004; Kohonen 2001a, 2001b, 2005a, 2005b, 2005c; Larzén 2005; Mäkinen, Kaikkonen ja Kohonen 2004; Swain ja Deters 2007; Watson-



Gegeo 2004). Kielikasvatuksen paradigman murroksen takana ovat koulutuskontekstia ohjaavat työelämän muutokset, työntekijän osaamisvaatimusten uudistuminen erityisesti yleisosaamisen osalta sekä yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja globaalin liikkuvuuden lisääntyminen (Ruohotie 1997). Työelämän ja yhteiskunnan muutosprosessit suuntaavat korkeakoulujen koulutustehtävää, joka puolestaan heijastuu opetuksen tavoitteisiin ja edelleen jokaisen opettajan arkityöhön. Opettaja ei kuitenkaan ole muutosten passiivinen vastaanottaja, vaan aktiivinen toimija, joka osallistuu yhteisten kehittämis- ja suunnitteluprosessien sekä oman työnsä kautta koulutustehtävän tarkoituksenmukaiseen täyttämiseen. Opettajuuden muutoksen paradigma on toinen työni peruspilareista. Opettajan tehtäväksi määrittyy opetuksen ohella aktiivinen toimijuus ja kehittäminen – opettaja toimii koulutuskontekstin sisällä mutta samalla itse muokkaa kontekstin muotoa ja ilmituloa omalla toiminnallaan (mm. Auvinen 2004; Clandinin ja Connelly 1995; Fullan 1994; Husu 2002; Kohonen 1994, 1999, 2001a; McGahey 1997; Ojanen 1998; Oravakangas 2005; Ruohotie 1998).

Ammattikorkeakoulun oppijaa odottaa nopealla tahdilla muuttuva työelämä, johon ammattikorkeakoulu häntä valmentaa. Työelämän muutos välittyy myös opettajan osaamisvaateisiin, sillä työelämä odottaa osaajiltaan yhä enemmän ja yhä monipuolisempia taitoja. Koulutuspolitiikan keskeisenä haasteena on kohtaanto-ongelman ratkaiseminen. Määrällisesti riittävän ja osaamisprofiililtaan yhteiskunnan tarpeisiin vastaavan työvoiman saannin turvaaminen on yksi koulutuksen keskeisistä tehtävistä. Kotimaisen työvoiman tarve muutoksia määrittävät erityisesti euroopalaiseen talous- ja kilpailualueen syvenevä ja tiivistyvä integraatio, kansallisvaltioiden raha- ja työmarkkinoiden sääntelyn väheneminen, muutokset tuotantotavoissa sekä kansalliset elinkeinorakenteen muutokset (esim. Ruohotie 1997).

Työelämän *erityisosaamisen*, tietyn alan substanssiosaamisen vaateet ovat moninaiset. Työhön valittavalta toimijalta edellytetään syvällistä ja usein laaja-alais-takin asiantuntemusta sekä vahvaa oman alan hallintaa. Kaikilla työelämän aloilla korostuu kuitenkin myös *yleisosaamisen*, yleisten työelämätaitojen (Ruohotie 1997; Suhonen 2008) tarve: entistä kompleksisempi yhteiskunta edellyttää kykyä hallita tai ainakin sietää monimuotoisuutta ja jatkuvaa muutosta. Viestintä- ja vuorovaikutus-taidot, kielitaito, oppimaan oppiminen sekä monikulttuurinen ja eettinen ymmärrys ovat tärkeitä perustaitoja, joille sopeutuminen sekä ammatillinen osaaminen ja osaamisen siirrettävyys rakennetaan. Valmiutta elinikäiseen oman osaamisen kehittämiseen – elinikäiseen oppimiseen – pidetään lähtökohtana työelämässä menestymiseen (Opetusministeriö 2007; Työvoima 2025).

Kansainvälisyysosaamisen tarve korostuu muuttuvassa työelämässä, kun jokaiselta toimijalta odotetaan herkkyyttä ymmärtää eri kulttuureista tulevia työtovereita ja heidän toimintatapojaan sekä kykyä sopeuttaa omaa viestintätyyliään erilaisiin tilanteisiin (Airola ja Kantelinen 2009; Hämäläinen ja Malhonen 2005; Kantelinen ja Airola 2008). Työelämän tarpeista käsin katsottuna kansainvälisyysosaaminen rakentuu etenkin monikulttuurisesta ja eettisestä ymmärryksestä sekä kielitaidosta (Sajavaara ja Salo 2007). Korkeakoulun tehtävänä on vastata osaamistarpeisiin ja tarjota kansainvälisyyden oppimispolkuja oppijälähtöisesti monimuotoisia oppimistarpeita tukien (Opetusministeriö 2007). Innovatiivisen ja kilpailukykyisen organisaation toiminnan edellytyksenä on toimiva työyhteisö. Työelämää valmistuvan

nuoren tai siellä jo toimivan aikuisen on oltava valmis kehittämään omaa osaamistaan niin, että hän kykenee toimimaan monikulttuurisissa työympäristöissä yhteisöllisyyttä rakentaen. Työympäristöjen muutosten ohella myös tieto- ja mediarakenteet monimuotoistuvat ja monikielistyvät, mikä edellyttää hyvää kielitaitoa, vahvaa median lukutaitoa sekä kriittistä ymmärrystä erilaisten viestien tulkintaan (Morley 2003). Kansainvälisyysosaamista edellytetään yhä selkeämmin yhtenä työelämän yleisosaamisen avaintaidoista kaikilla työelämän osa-alueilla, myös niillä, joita ei perinteisesti ole koettu kansainväliseksi (Kantelinen ja Airola 2008).

Työelämään perustuvien osaamistavoitteiden lisäksi kansainvälisyysosaaminen liittyy kansalaisuuden taitoihin ja sosiaalisen toimijuuden käsitteeseen. Toimijuudella tarkoitan kykyä itsenäiseen, vastuulliseen ja aktiiviseen toimintaan (esim. Kaikkonen 2004; Kohonen 2001a). Tällöin kyseessä on enemmänkin oppijan omiin lähtökohtiin kiinnittyvä oppiminen ja toimijuus hänen oman valintansa mukaisesti. Kohonen (2001a, 10) korostaa aktiivisen kansalaisuuden entistä selkeämmin esiin tulevaa tarvetta, taitoa kriittiseen ja arvioivaan toimintaan, aktiivista osallisuutta yhteiskunnan kehittämiseen sekä aitoa, vapaaehtoista toimimisen halua. Jaatinen (2009, 74) painottaa oppijan vastuulliseksi toimijaksi kasvamista, aktiivista vastuunottoa omista valinnoista, toiminnasta ja teoista: oppimista, jossa ihminen muuttaa omaa elämänsä kulkuaan, itseään ja maailmaa. Sosiaalinen toimijuus ja vastuullinen maailmassa olo, kyky toimia kompleksisessa ihmisen maailmassa, haastaa perinteisen identiteetin käsitteen. Sosiaalinen toimijuus ohjaa oppijaa kasvamaan kohti monikulttuurista identiteettiä, (erilaisen) toisen kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja kykyä kohtaamiseen. Kaikkonen (2004, 38–39) puhuu kulttuurienvälisen oppimisen välttämättömyydestä:

”Miksi kulttuurienvälisellä oppimisella pitäisi nykymaailmassa olla erilainen asema kuin aikaisemmin? Vastaus on yksinkertainen: Ihmisen liikkuvuus on saavuttanut lähes kaikki väestöryhmät...lisäksi useimmat yhteiskunnat ovat väestöryhmien asuinpaikan vaihtamisen seurauksena varsin monikulttuurisia. Edelleen maapallon voi sanoa ’kultistuneen’ nopean liikkuvuuden ja tiedon välittymisen seurauksena....Medioiden välityksellä olemme läsnä lähes kaiken kattavasti ja kaikkialla...”

Länsimainen ihminen on yhteiskunnan vaurastumisen ja globalisaation myötä tilanteessa, jossa erilaiset kulttuurien kohtaamisen muodot ihmisten, tekstin tai median välityksellä ovat arkipäivää riippumatta siitä, missä ihminen asuu tai millaista työtä hän tekee. Hall (2003b; ks. myös Lehtonen ja Löytty 2003; Phillips 2007, 1 – 10) toteaa, että monikulttuurisuuteen sisältyvät etnisyys, kulttuurinen identiteetti sekä taloudellinen ja aineellinen valta. Monikulttuurisuuteen liittyvät myös sopeutuminen tai sopeutumattomuus, tasa- ja eriarvoisuus sekä kohtaamisen haasteet. Osa kohtaamisista on toivottuja ja tavoiteltuja, osa taas ei. Kohtaaminen edellyttää kykyä ymmärtää toista ja herkkyyttä toimia tilanteeseen sopivalla tavalla. Kulttuurienvälisen kasvatuksen tehtävänä on valmistaa oppijaa toisen kohtaamiseen ja kasvattaa oppijaa ottamaan vastuuta omasta elämästään.

Tutkimustani ohjaa halu päästä syvemmälle osallisen maailmaan ja ymmärtää, miten kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkitykset

siellä sanallistuvat ja paikantuvat. Polku osallisen maailmaan kulkee pedagogisen suhteen viitoittamaa tietä, sillä kohtaamme sen mahdollistamina (esim. Lehtovaara 2001a; Rorty 1994). Pedagoginen suhde asettaa minut paikalleni tutkijana ja ohjaa niiden elämismaailmojemme horisontin viipaleiden tunnistamista, joihin kohtaamisen tilamme sijoittuvat. Lähestyn osallisia dialogisuuden periaatteita noudattaen (Jaatinen 2003, 2007; Lehtovaara 2001a; ks. myös Gadamer 1975, 325 – 333) ja tutkijan positiotani ohjaa pyrkimys tasaveroiseen subjekti-subjekti kohtaamiseen siinä määrin kuin se on mahdollista (esim. Hakala 2007; Huttunen 1999; Jaatinen 2007; Varto 1995). Pidän mielessäni sen, että tutkimussuhde samoin kuin opettaja-oppijasuhde on aina jossain määrin valtasuhde. Erityisesti suhteessa oppijoihin en voi täysin irtautua instituution tuottamasta opettaja-oppija asetelmasta, jossa opettajalla on lähtökohtaisesti valta määritellä kohtaamisen, oppimisen ja arvioinnin kehikot (esim. Eskola ja Suoranta 2005; Heikkinen 2004; Huttunen 1999; Tirri 1999; Räsänen 1993). Suhteen lähtökohtaisen eriarvoisuuden mielessä pitäen katson, että voin opettajana ja tutkijana pyrkiä mahdollisimman lähelle – siihen koskaan täysin pääsemättä – tasaveroista suhdetta avoimen dialogin keinoin.

Tutkimustehtävänäni on analysoida, tulkita, ymmärtää ja kuvata eksplisiittisesti kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenantoa ja sen kompleksisuutta kolmivaiheisen tapaustutkimuksen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa avaan kansainvälisyysosaamisen käsitettä eri näkökulmista ja kuvaan, kuinka se korkeakoulukontekstissa ymmärretään. Toisessa vaiheessa kuvaan omaa toimintaani oppijan merkityksen muodostamisen tukena, ja pohdin, millainen tieto ohjaa minua opettajana. Kolmannessa vaiheessa tulkiten oppijan kokemuksia kulttuurienvälisestä oppimisesta ja kansainvälisyysosaamisesta. Tutkimukseni valottaa omalta osaltaan opettajan pedagogisen tietoon kiinnittyvää ymmärrystä opettajuuteni kuvauksen kautta. Opettajan pedagoginen tieto on kokonaisvaltaista näkemystä siitä, mitä opettajuus, opettaminen ja oppiminen oikeastaan ovat. Opettajuuteni kehystää narratiivista tutkimustani ja antaa sille rajat.

Keskeistä oppijan oppimisen tukemisessa, koulutuksen kehittämisessä ja taroituksenmukaisissa muutoksissa on opettajan vastuu. Vain opettaja itse voi todella muuttaa koulutuskontekstin käytänteitä yhdessä suunniteltuun tapaan ja vastata siitä, että hänen opetuksensa on pedagogisesti ja eettisesti kohdallista. Perustan näkemykseni opettajan vastuullisuudesta Husun (2002, 33 – 35; ks. myös Kakkori ja Huttunen 2007) tarkasteluun opettajan pedagogisesta tiedosta fronesiksena, jossa opettajan tietoa ei voi erottaa ihmisyydestä, vaan se on osa hänen elämismaailmaansa ja yhtyy väistämättä myös opettajan omiin viisauden ja hyvyyden käsitteisiin. Eettisesti vastuullinen opettaja pyrkii valintoihin ja toimintaan, jotka ovat kohdallisia paitsi hänelle itselleen myös oppijalle ja ympäröivälle yhteisölle. Kuten Husu toteaa (emt. 33) Aristotelesta mukaillen: *”On mahdotonta olla käytännöllisesti viisas ole-matta hyvä (ihminen).”* Hyvyys ei kuitenkaan tarkoita ylivertaisuutta tai äärimmäistä päätösten puhtautta, vaan sitä, että pyrkii ammatillisesti oikeisiin valintoihin. Tirri (1999, 31; katso myös Gadamer 1975, 278 – 289; Kakkori ja Huttunen 2007; Lehtovaara ja Jaatinen, 2004, 86; Oravakangas 2005; Räsänen 1993) tarkentaa opettajan etiikkaa: *”Aristoteelisen tradition (hyve-etiikan) mukaan eettisessä ongelmanratkaisussa haasteeksi nousee herkkyyks tunnistaa tilanteeseen liittyvät oleelliset tekijät.”* Rationaalinen

toiminta edellyttää ja sisällyttää aina moraalista pohdintaa, mikä on opettajan pedagogisen ja eettisen kohdallisuuden edellytys.

Täytän tutkimustehtäväni vastaamalla seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisina kansainvälisyysosaamisen merkitykset näyttäytyvät korkeakoulukontekstin toimijoille ja millaisia puheentapoja aineistosta jäsentyy?
2. Millainen pedagoginen tieto ohjaa minua opettajana, kun tuen oppijan kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksen muodostumista?
3. Millaista oppijan merkityksenanto kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta on?

Tutkimukseni tavoitteena on fenomenologiseen lähestymistapaan ja hermeneuttiseen ymmärryksen rakentamiseen pohjaavalle laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan ymmärtää ja kuvata tutkittavaa ilmiötä. Fenomenologisessa perinteessä seuran Heideggerin viitoittamaa eksistentiaalista traditiota (ks. Heidegger 2007; Kakkori 2003, 2009a; Varto 1992c; Virtanen 2006, 156; Rauhala 1993, 2005), jossa ymmärtäminen ja tulkinta saavat merkityksensä ihmisen maailmassa olemisen tavasta. Tarkastelen sitä, millaista merkityksenanto osallisen omassa elämismaailmassa on, ja millaisia osaamisen merkityksenantoja kiinnittyy koulutuskontekstin, opettajan ja oppijan välisiin suhteisiin. Ymmärrystä rakennan hermeneuttisen tradition ohjaamana, jossa keskeistä on osallisen ymmärtäminen hänen tuottamistaan teksteistä katsoen dialogisen tekstintulkinnan myötä (Alvesson ja Skoldberg 2000, 52 – 109; Gadamer 1975, 235 – 344; Guba ja Lincoln 2005; Hannula 2007; Heidegger 2007, 128 – 136; Jaatinen 2003; Jansen ja Peshkin 1992; Kohonen 2001a; Koski 1995; Kusch 1986, 1988). En tavoittele yleistettävää tietoa oppimisen tai opettamisen prosesseista enkä kansainvälisyysosaamisen mallia, vaan osallisuutta pedagogiseen diskurssiin, joka käsittelee kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksellistymistä sekä opettajan pedagogista tietoa.

Tutkimusaiheen valinta oli minulle ilmeinen ja selvä. Halusin linkittää tutkimukseni oppijan kansainvälisyysosaamiseen, koska oppijan kulttuurienvälisen oppimisen tukeminen ja kansainvälisyys on ja on ollut minulle keskeinen ja rakkain osa omaa työtäni ammattikorkeakoulun opettajana. Lisäksi oli selvää sijoittaa tutkimukseni maaseutukontekstiin ja valita tutkimuskohteekseni maaseutuelinkeinojen koulutusohjelman oppijat, sillä olen toiminut koko työurani maaseutuun tavalla tai toisella nivoutuvan koulutuksen ja aluekehittämisen tehtävissä, ja koen maaseudun itselleni tärkeäksi toimintaympäristöksi.

### 1.3 OPETTAJAN KERTOMUS – NARRATIIVINEN TUTKIMUS

Tutkimukseni kiinnittyy opettajan elämismaailmaani, josta katsoen tarkastelen tutkimuskohdettani. Raporttini ei ole narratiivinen, mutta opettajuuteni kehystää ilmiön tarkastelua ja antaa sille suunnan, jossa *kertomukset ovat sekä lähtökohta että tulos* (Heikkinen ja Rovio 2006, 118). Tutkimuksessani yhdistyvät narratiivisen tietämisen ja narratiivisen aineiston tarkastelu. Tulkitsen tutkimusaineistoani, omia ja

osallisten kertomuksia, syvästi osallisena toimijana, jonka välittömiin kokemuksiin ja kokemusten synnyttämään tietoon raportointi kiinnittyy. Heikkinen (2004, 179; ks. myös Clandinin ja Connelly 2000; Crook 2009; Cousin 2009, 93; Heikkinen ja Jyrkämä 1999; Heikkinen ja Rovio 2006; Kujala 2007) puhuu ”narratiivisesta käänteestä, jolla tarkoitetaan yleisesti tutkijoiden huomion kiinnittymistä kertomuksiin todellisuuden tuottajina ja välittäjinä”. Käänteeseen takana on Brunerin (1986) idea narratiivisesta tietämisestä ajattelun perusmuotona. Narratiivinen tietäminen on ihmisen ymmärtämistä hänen intentioistaan käsin sekä kokonaisuuden hahmottamista inhimillisistä näkökulmista katsoen. Bruner (emt., 13; ks. myös Bruner 1996, 2006; Carr 1986) toteaa, että narratiivinen tarkastelu mahdollistaa ihmisenä ja ihmisestä kertomisen sekä kokemusten kiinnittämisen ihmisen ajalliseen jatkumoon. Carr (1986) korostaa, että ajallisuuteen kiinnittyy paitsi se ajanjakso, josta narratiivi erityisesti kertoo, myös sen ulkopuolella oleva osallisten aika, joka heijastuu kertojan ja kokijoiden elämismaailmojen kautta kokonaisuuteen. Bruner (emt., 14) jatkaa, että narratiivin on sisällytettävä sekä toiminnallinen että tiedostava ulottuvuus, mikä minulle tarkoittaa sitä, että kertomuksissa on tuotava esiin se, mitä, miten ja miksi on tehty, mutta erityisesti myös se, miten toiminnallisuutta voi ymmärtää, ja kuinka siitä on mahdollista etsiä merkityksiä. Narratiivinen tutkimus paikantaa osalliset sekä minut tutkijana ja osallisena samaan todellisuuteen, joka kiinnittyy osaksi ihmisen maailmaa.

Kuten Heikkinen (2004, 181; ks. myös Wattsjohnson 2009, 255) sanoo: *”Opettajan pedagoginen tieto on luonnostaan narratiivista: se on luontevaa esittää kertomuksen muodossa, koska intentioiden kenttä tulee parhaiten esille sen kautta”*. Tarkastelen tutkijana ympärilläni olevan maailman todellisuutta opettajuuteni läpi, ja siihen kiinnittyvät intentiot välittyvät myös tapaani tehdä tutkimusta. Polkinghorne (1989, 42 – 43) korostaa, että narratiivisuus mahdollistaa fronesiksen ilmitulon tekstiin kietoutuvien moraalisten, eettisten, epistemologisten ja ontologisten pohdintojen välityksellä. Pohdinta ei välttämättä aina ole eksplisiittistä, vaan se voi ilmentyä myös kokonaisuuden heijastumina. Narratiivinen tietäminen kehystää raporttiani, jonka välityksellä minun on mahdollista positoida itseni tutkijana osaksi tutkimuksen tuottamaa merkityskokonaisuutta sekä etsiä kertomuksista osallisten antamia merkityksiä. Kertomusten tarkastelu myös tuo eläväksi minän ja toisen suhteen, sillä narratiivi on aina kuvausta paitsi siitä, kuka minä olen, myös siitä, kuka tuo toinen on. Toinen on kertomuksessa läsnä ja asettuu vastavuoroisen reflektion peiliksi, minkä kautta ymmärrystä on mahdollista etsiä. (Carr 1986, 73 – 80; Swan ja Deters 2007, 30.)

Narratiivinen tietäminen ei yksin riitä tieteelliselle tutkijalle, vaan luotettava raportointi edellyttää lisäksi paradigmaattista, loogis-tieteellistä tietämistä. Tutkimusraportissani narratiivinen opettajan tieto välittyy väljästi ajatellen kehyskertomuksena, kun taas argumentointi pohjautuu eksplisiittiseen loogis-tieteelliseen tietämiseen, jonka pyrin huolellisesti ja kohdallisesti perustelemaan. Loogiset propositioni, merkityssisällöt, joiden paikkaansa pitävyyttä lukija voi arvioida, sekä argumentaationi suhteessa olemassa olevaan teoriaan välittyvät lukijalle tutkimusraportin kautta, joka kiinnittää ymmärryksen rakentamisen opettajan työni todellisuuteen (Heikkinen 2004). Tiedon syntyminen on tutkimuksessani sidoksissa koulutuskontekstin toimijan, oppijan ja opettajan kohtaamisiin, joihin etsimisen mahdollisuudet rajautuvat.

Etenen tutkimusraportissani niin, että luvussa kaksi paikannan itseni toiminta-tutkimuksen strategiaa välttämään seuraavaksi tutkijaksi, joksi kasvamisen polkua oma opettajuuteni on vahvasti viitoittanut. Opettajuus on vähitellen muotoutunut työural-lani tutkivaksi opettajuudeksi, josta edelleen on kasvanut innostus tieteelliseen tut-kimukseen ja syvällisen ymmärryksen etsimiseen niin opettajuudesta, oppimisesta, osallisuudesta kuin oppijastakin. Kuvaan, miten tutkimustani määrittävät praktinen ja kriittinen tiedonintressi, joiden suuntaamana etsin tutkimuskysymysteni ohjaa-mana tietoa ja ymmärrystä sosiaalisesti todentuvasta ihmisen maailmasta.

Luvussa kolme etenen tutkimusstrategian määrittelystä kohti tutkijan paradig-maattisia sitoumuksia. Paikannan itseni tieteen paradigmojen maailmassa fenome-nologisen lähestymistavan ja hermeneuttiseen ymmärryksen rakentamisen kon-teksteihin. Eksamplifikoin epistemologiset ja ontologiset sitoumukseni, joiden varassa perustelen todellisuuden ja siinä ilmitulevan tiedon tutkimisen, ymmärtämisen ja raportoinnin mahdollisuudet. Kuvaan, millaisena näen ihmisen, ihmisen maailman sekä sen sosiaalisesti rakentuvan todellisuuden. Lisäksi tarkennan näkökulmani konstruktivistisen ja osallistavan paradigmojen liudentumaan. Keskustelen merki-tyksistä osana maailmaa ja pohdin, kuinka minun on kielen avulla mahdollista ku-vata niin tutkijan kuin osallisenkin merkityksiä ymmärtävää mieltä. Kuvaan myös periaatteet, joihin tutkijana sitoudun.

Luvuissa neljä ja viisi etenen paradigmaattisista tutkijan sitoumuksista kohti opettajuuttani määrittävää pedagogista teoriaa sekä minulle keskeisiä kulttuurienvälisen kasvatuksen periaatteita, jotka ohjaavat oppijan kohtaamista kulttuurienvälisen opetuksen ja oppimisen kehityksessä. Keskustelen kokemuksellisen oppimisen pedagogiikasta humanin opettajuuden perustana, ja eksplikoin tapaani kohdata oppija autenttisuutta ja autonomiaa edistämällä sekä tilaa antaen. Keskeisenä periaat-teenani kuvaan vakavan leikkisyyden periaatteen, joka ohjaa pyrkimystäni toimia oppijan transformatiivisen oppimisen tukijana. Kulttuurienvälisen kasvatuksen tar-kastelun keskiössä ovat erilaisuuden kohtaamisen haaste sekä erilaisuuden koke-musta tuottavien tekijöiden eksplikointi. Keskustelen kulttuurienvälisen kasvatuk-sen lähtökohdista ja periaatteista, ja pohdin sitä, miksi toisen kohtaaminen on usein vaikeaa. Pohdin myös identiteetin ja monikulttuurisen identiteetin käsitteitä sekä oppijan mahdollisuuksia kasvaa ymmärtämään toista.

Luvussa kuusi siirryn tieteenfilosofisesta ja tutkimukseni teemojen teoreettisesta taustoituksesta tapaustutkimukseni toteutuksen kuvaukseen. Paikannan tapaustut-kimukseni kolmivaiheiseksi tapaustutkimukseksi, jossa on myös etnografisia piir-teitä. Kuvaan, miten ja millaiseksi tapaustutkimukseni on muodostunut ja eksplikoin sen, millaisissa tiloissa minun on mahdollista kohdata osallinen. Lisäksi keskus-telen hermeneuttisen ymmärryksen muotoutumisesta ja kuvaan oman ymmärrykseni kasvun prosessia avaamalla tutkimukseni hermeneuttisen kehän vaiheet. Kerron myös, millaisiin periaatteisiin olen aineiston keruussa nojannut, ja kuinka olen pyr-kinyt varmistamaan tutkimuskysymysten ja aineiston keruun välisen resonanssin. Lisäksi keskustelen tutkimukseni kohdallisuuden kysymyksistä luotettavuuden ja todenpitävyyden arvioinnin taustaksi.

Luvuissa seitsemän, kahdeksan ja yhdeksän avaan tapaustutkimukseni toteu-tuksen vaihe vaiheelta eksplikoiden. Kuvaan kussakin luvussa tapaustutkimukseni

yhden vaiheen täsmällisen toteutuksen, käyttämäni aineistot, analyysin ja tulkin-  
nan kehikon, tulokset sekä tulosten yhteenvedon. Luvussa seitsemän keskustelen  
kartoittavasta vaiheesta, jossa kysyn, millaisina kansainvälisyysosaamisen merki-  
tykset näyttäytyvät korkeakoulukontekstin toimijoille ja millaisia puheentapoja ai-  
neistosta jäsentyy. Luku kuvaa kartoittavan vaiheen matkana, jota kuljen osallisten  
kanssa koulutuskontekstin tutussa mutta kuitenkin yllättävän vieraassa maastossa  
merkityksiä etsien ja löytäen. Luvussa kahdeksan avaan tutkimukseni kuvailevan  
vaiheen, jossa pohdin omaa opettajuuttani oppijan ymmärrystä tukevana – tai siihen  
pyrkivänä – toimintana, jota pedagoginen tieto ohjaa osin tietoisesti, osin tiedosta-  
mattomasti. Kysyn, millainen pedagoginen tieto ohjaa minua opettajana, kun koetan  
tukea oppijan merkityksen muodostumista. Kuvaan opettajan tietoa kolmesta eri nä-  
kökulmasta katsoen, ja pohdin lopuksi, kuinka ne määrittävät omaa opettajuuttani,  
ja millaisia kasvun haasteita pedagogisen tiedon osalta kohtaan. Luvussa yhdeksän  
avaan tutkimukseni ymmärtävän vaiheen, jossa katson kohti oppijan maailmaa.  
Kysyn, millaista oppijan merkityksenanto kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuu-  
rienvälisestä oppimisesta on. Eksamplikoin oppijan kokemuksia yhteiseltä kulttuurien-  
välisen viestinnän opintojaksoltamme, mutta kuvaan myös, millaisena kansainvä-  
lisyysosaaminen näyttäytyy oppijan omasta todellisuudesta käsin katsoen ja hänen  
itsensä kuvaamana. Lisäksi pohdin, millaisia haasteita oppimisen intresseiltään ja  
autonomisuudeltaan erilaiset oppijat opettajalle asettavat.

Luvussa kymmenen pohdin, mitä olen tapauksestani oppinut. Tarkastelen tut-  
kimukseni tuloksia luvussa kaksi määrittelemääni praktista ja kriittistä tiedonint-  
ressiä vasten, ja reflektoin tapaustutkimukseni valottamaa ymmärrystä kokonai-  
suutena. Kuvaan, millaisia haasteita horisonttiensulautuminen kohtaa niin tutkijan  
itsensä kuin osallistenkin osalta. Avaan dialogisuuden käsitettä koulutuskontekstis-  
sa eksplikoiden sen ehtoja ja haasteita, joihin tulisi yhdessä vastata. Pohdin myös  
tutkimukseni avoimeksi jättäviä kysymyksiä, joista toinen tietäjä voisi jatkaa etsijän  
ja kysyjän matkaansa. Lisäksi avaan ymmärtävän tutkimuksen perustaa kriittisesti  
arvioiden ja kerron, kuinka olen pyrkinyt paradigmaattiset ristiriidat ratkaisemaan.  
Lopuksi kuvaan vielä tutkijan etsimisen ja ymmärtämisen matkan alati jatkuvaa  
luonnetta.



## *2 Opettaja tutkijana, tutkija opettajana*

### **2.1 KYSYVÄ SUHDE MAAILMAAN**

Tulin opettajan työhön parikymmentä vuotta sitten yhteiskuntatieteilijän tausta-osaamisella. Tutkinnessani yhdistyivät pääaineeni suunnittelumaantieteen ohella kansantalouden, yritystalouden ja viestinnän opinnot. Aloitin työurani neuvonnan ja yhteiskuntaopin opettajana Kiteen ammattiopistossa, josta siirryin vähitellen Pohjois-Karjalan ammattikorkeakouluun viestinnän opettajaksi ja kansainvälisten asioiden koordinaattoriksi. Tapaani tehdä työtä leimaa jatkuva halu kehittää osaamistani sekä toimintaani oppijan ja organisaation tarpeita mahdollisimman hyvin palvelevaksi. Olen opiskellut työni ohella pitkäjänteisesti ja pyrkinyt kehittämään itseäni. Ammattiin sitoutumisen myötä tein työn ohella ensin ammatilliset opettajaopinnot, sitten draamakasvatustajan opinnot (tuolloin kokemuksellisesta oppimisesta ja draamakasvatuksesta tuli minun pedagoginen kotini) ja osittain yhtä aikaa kasvat- ja opetusalan pd -opinnot. Hiukan myöhemmin, kiinnostukseni suuntauduttua erityisesti kulttuurienvälisen viestinnän teemoihin, täydensin osaamistani kyseisen alan opinnoilla. Opitut asiat ovat aina herättäneet opettajan elämismaailmastani nousevia uusia kysymyksiä, joihin olen edelleen etsinyt vastauksia oman työn reflektoinnin ja opiskelun kautta. Vuosien varrella opiskelemieni kokonaisuuksien, pitkän ammatillisen kokemuksen ja omien näkemyksieni yhteen nivominen, syventäminen sekä uuden oppiminen ja oman implisiittisen opettajan fronesikseni osittainen eksplikointi tässä raportissa kuvailemassani tutkimustyössä on ollut luonteva askel eteenpäin omalla oppimisen polullani, jossa tavoitteenani on syventää ymmärrystäni oppimisesta, opettajuudesta ja osallisuudesta.

Varto (1992a, 1995) nimeää edellä kuvaamani tietämisen halun ohjaaman tekemisen, elämisen ja olemisen tavan osallistuvaksi, kysyväksi maailmasuhteeksi. Tutkimustyö ja tieteellinen tutkimus ovat ihmisen erityisiä tapoja yrittää ymmärtää omaa elämismaailmaansa. Varton (1992a, 16, 1995, 119 – 120) mukaan tutkijan kysyvälle maailmasuhteelle on tyypillistä, että tutkimustyö on kietoutunut tutkijan omiin elämän käytäntöihin, joista tutkimuskysymykset nousevat. Tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan todellisuuteen, ja tutkimustyö on osallistuvaa toimintaa, jolla on vaikutusta useille eri tahoille. Tutkimustyön päämääränä on rikastaa inhimillistä olemassaoloa, syventää ymmärrystämme maailmasta ja itsestämme. Jaan osallisen ja



erityisesti oppijan kanssa osittain yhtenevän elämismaailman horisontin viipaleen, osan siitä palasta, johon oma opettajuuteni sijoittuu, ja josta tutkimukseni tuottama tieto syntyy. Kohtaaminen muodostaa tilan, jossa voimme etsiä ja ymmärtää merkityksiä, ja jossa voin arvioida merkitysten esiin piirtämää tietoa ja tiedon todellisuutta. Arviointi edellyttää tietoisuutta omista lähtökohdistani, omasta kokemusmaailmastani, ja sen luomista merkityksistä. Tiedostaminen on edellytys edes osittaiselle subjektiivisuudesta vapautumiselle.

Toimin opettajana ammattikorkeakoulussa, joka toteuttaa yhteiskunnan sille määrittämää koulutustehtävää. Ammattikorkeakoulujen toiminnan päämääränä on osaavien, työelämän tarpeita vastaavien ammattilaisten kouluttaminen ja erityisesti alueellisiin työvoimatarpeisiin vastaaminen (esim. Airola ja Kantelinen 2009, 185 – 186). Korkeatasoinen, työelämälähtöinen opetus, toimialuetta palveleva tutkimustoiminta sekä alueellinen kehittäminen ovat ammattikorkeakoulujen keskeiset tehtävät (Opetusministeriö 2007; Valtioneuvoston asetus 352/2003). Yhteiskunnalliset muutokset, koulutuspolitiikka, hallinnolliset strategiat ja työelämän tarpeet heijastuvat ammattikorkeakoulun toimintaan suoraan tai välillisesti erilaisten kehittämisprosessien, toimintaohjeiden ja velvoitteiden kautta. Osaavan työvoiman saannin turvaamiseksi koulutuksen laatuun ja sen kehittämiseen, korkeakoulujen profiloitumiseen ja rakenteellisen kehittämiseen sekä koulutussektorin kansainvälistymiseen kiinnitetään erityistä huomiota kaikilla koulutustasoilla (Opetusministeriö 2007). Ammattikorkeakoulukoulutuksen lähtökohdat ovat sitä toimintaympäristön todellisuuden perustaa, jolle olen empiriaani rakentanut. Ne määrittelevät pedagogista suhdettani toiseen ja muovaavat situationaalisten horisonttien leikkauspinnan toiminnallista taustaa, jossa osallinen ja minä opettajana kohtaamme. Minun, oppijan ja koulutuskontekstin toimijoiden yhteistä tilaa ohjaavat ja rajaavat erilaiset lait, asetukset, suositukset, koulutuspolitiikka ja niiden jalkautuminen osaksi koulutuksen arkea. Ammattikorkeakoulu muodostaa elämismaailmassani kontekstin, johon opettajuuteni sijoittuu.

Tutkimuskontekstini ammattikorkeakoulu täyttää yhteiskunnan sille määrittelemää kasvatustehtävää. Yhteiskuntamme on vahvasti rationalistis-tekninen (Jansen ja Peshkin 1992; Lehtovaara 2001a), sillä sitä ohjaavat kasvun ja kehityksen määrälliset tavoitteet, joihin pyritään pitkälti teknologisin keinoin. Kasvatus on väistämättä jossain määrin normatiivista ja tiettyjä yhteiskunnan tavoitteita täyttävää (Lehtovaara emt., 146). Voiko sitten rationalistis-teknisiä tavoitteita pyrkiä opettajana täyttämään, ellei ole itse kapeassa mielessä rationalisti? Lehtovaaran (emt.; katso myös Taylor 1995) mukaan voi, ja yhdyn täysin hänen näkemykseensä. Vaikka ammattikorkeakoulun koulutustavoite on rationalistis-tekninen, yhteiskunnan tarpeista nouseva, voin pyrkiä siihen humanistis-rationaalisesti autenttisen pedagogiikan, oppijan kokonaisvaltaisen kohtaamisen keinoin. Osallisuuteni dialogiin lähtee omasta horisontistani ja tavastani katsoa maailmaa. Rationaalisuus laveassa mielessä (Lehtovaara emt.) tarkoittaa ihmisen oman kapasiteetin hyväksymistä, ymmärtämistä ja hyödyntämistä niin, että tiedon ohella intuitio, oikeudenmukaisuus ja etiikka ovat kokonaisvaltaisesti elämismaailman ja tiedon tuottamisen prosessin osia.

Tutkimukseni on Vartoa (1995) mukailleen pyrkimys tutkimuskohteen ymmärtämiseen ja oppimisen prosesseista nouseviin kysymyksiin vastaamiseen sekä arvi-

oivaan tietämiseen. Tietäminen on aina rajallista suhteessa minuun tietäjänä sekä tutkittavaan ilmiöön. Varto (1994, 115 – 116) sanoo, että tietämisen oivaltaminen tuo mukanaan ymmärryksen siitä, ettei koskaan voi tietää tarpeeksi. Tämän ristiriidan hyväksyminen on yksi tutkimustyön lähtökohdista. On jaksettava kysyä ja etsiä vastauksia, vaikkei koskaan tule pääsemään täysin perille. Minun täytyy ymmärtää ja hyväksyä se, että voin omasta opettajan elämismaailmastani käsin ja sen rajoittamana saada selville omalla kysymisen ja tutkimisen tavallani vain rajallisen määrän tietoa rajallisesta tutkimuskohteesta. Aina jää paljon selvittämättä ja piiloon, odotamaan toista tietäjää tai tietämisen tapaa. Seuraavaksi kuvaan omaa etsimisen ja kysymisen tapaani, joka on vähitellen muotoutunut keskeiseksi osaksi ammatillista katsomustani ja tapaani tehdä työtä.

## 2.2 TIETOINEN JA TAVOITTEELLINEN OMAN TYÖN KEHITTÄMINEN

Tavoitteellisen, ammatillista osaamista kehittävän opiskelun ohessa ja siihen tiiviisti limittyen työssäni on kehittävä ja tutkiva ote (esim. Heikkinen ja Jyrkämä 1999; Heikkinen 2004; Huttunen 1999; Jaatinen 2003; Kiviniemi 1999; Moilanen 1999). Teen työtäni tietoisesti ja kriittisesti reflektoiden. Arvioin itseäni oppijoilta ja työympäristöstä saamaani palautetta vasten: peilaan palautteeseen opetustyössäni käyttämiäni menetelmiä, valitsemiani sisältöjä, valmistelemiani aineistoja sekä harjoitteita. Kansainvälisyys- ja kehittämistehtävissä toimimistani analysoin työympäristön palautteen ohella numeerisesti (liikkuvuusluvut, toteutuneet hankkeet) sekä laadullisesti pohtimalla omien työtehtävieni sisältöjä, merkitystä ja toteutustapaa. Palautetta olen saanut kyselyin, keskusteluin ja jatkuvan oman havainnointini kautta. Saamani palaute ja itsearviointi herättävät minut kysymään itseltäni yhä uusia kysymyksiä, joihin etsin vastauksia. Pyrin jatkuvasti rakentamaan ymmärrystä opettajuudesta omassa elämismaailmassani. Kehittävä ja tutkiva ote on edennyt prosessina. Alkuun se ei ollut kovinkaan tietoisista, mutta ajan ja kokemuksen myötä siitä on muodostunut yhä tietoisempi, erottamattomampi ja tavoitteellisempi osa työtäni.

Tavoitteellinen oman työn kehittäminen edellyttää tietoista refleksiivisyyttä – jatkuvaa, tavoitteellista sisäistä keskustelua, mietintää ja pohdiskelua, jonka osa reflektio on – sitä, että opettajana pohdin subjektiviteettiani osana ammatillista kontekstiani (Harju ja Kumpulainen 2009; Heikkinen ja Jyrkämä 1999; Heikkinen 2004; Huttunen 1999; Lehtovaara ja Jaatinen 2004; Moilanen 1999). Subjektiviteetilla tarkoitin ihmisyyttäni kokonaisuutena. Siihen sisältyvät arvomaailmani, elämismaailmani tärkeät alueet sekä toimintani ammatillisessa kontekstissani. Subjektifikaatiolla puolestaan tarkoitan tapaa, jolla paikannun tietäjäksi vuorovaikutteisessa suhteessa kontekstiin ja oppijaan (vrt. Hakala 2007; Varto 1992c). Refleksiivisyys muodostaa eräänlaisen syklin, jossa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi etenevät spiraalinomaisesti, joskin toisiinsa limittyen ja välillä pysähtyen tai taantuenkin. Tässä refleksiivisessä tiedon muodostumisen prosessissa mieli konstruoi eri vaiheissa kertyviä kokemuksia ja muodostaa niistä merkityksiä suhteessa tietäjän omaan elämismaailmaan sekä maailmasuhteesta nouseviin intentioihin. Prosessi ei suinkaan ole selkeä saati määrämuotoinen, vaan se vaihtelee ja muuttaa muotoaan oppi-

misen, motivaation ja satunnaisten ulkoisten seikkojen myötä (Heikkinen ja Jyrkämä 1999; Jaatinen 2003; Kiviniemi 1999; Tynjälä 1999).

Reflektiolla tarkoitan tutkimuksessani ennen kaikkea kriittistä itsereflektiota, ajattelua, joka katsoo itseään (Bruner 2006, 86 – 89; Harju ja Kumpulainen 2009, 108 – 111; Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 36 – 39; Huttunen 1999, 27; Toikko ja Rantanen 2009, 51 – 52, 93). Reflektio on kokemusten rekonstruointia ja syvällistä, harkittua tulkintaa ja arviointia. Kriittinen itsereflektio on tausta-ajattelun ja tarkastelunäkökulman tietoiseksi tekemistä sekä subjektiviteetin, kokemusten ja toiminnan kriittistä arviointia, jatkuvaa kysymistä ja kyseenalaistamista. Kriittinen reflektio edellyttää ammatillisen kontekstin tarkkaa analyysiä, tilanteiden tajuamista ja oman roolin ymmärrystä kontekstin osana, yhtenä toimijoista. Sosiaalisen ulottuvuuden ymmärrys on kriittisen itsereflektion implisiittinen oletus, se on alati osa reflektiota sen lähtökohtaisella tasolla. Reflektion näkökulmaa on myös pystyttävä muuttamaan kontekstin muuttuessa. Kriittisen itsereflektion yksi ulottuvuus on uudistuminen: jatkuva pohdinta, uudelleen arviointi ja oppiminen. Itsereflektio ei kuitenkaan tutkimuksessani tarkoita pelkästään tutkijan henkilökohtaisten sitoumusten pohdintaa ja avaamista, vaan myös metodologista, epistemologista sekä tutkijaprofiilin pohdintaa ja purkamista (Rantala 2006, 230). Kutsun tätä reflektiokokonaisuutta raportissani itsereflektioksi tai kriittiseksi reflektioksi kulloisestakin asiayhteydestä riippuen.

Oman työn kehittämisen ymmärrän niin, että se on toisaalta olemassa olevien käytänteiden tunnistamista sekä muuttamista ilmenevien tarpeiden mukaan ja toisaalta tiedon konstruointia, vastauksien hakua opettajan elämismaailmaani kiinnittyviin miksi – kysymyksiin (esim. Heikkinen ja Jyrkämä 1999; Heikkinen 2004; Lehtovaara 2001a; Toikko ja Rantanen 2009). Osana oman työn kehittämisen prosessia opettajan osaaminen monimuotoistuu, syvenee ja uudistuu hyödyttäen ammatillista toimintakontekstia, toki myös kasvattaen opettajaa itseään. Kehittäminen ei ole pelkästään mekanistista toiminnan tunnistamista ja siihen liittyviä korjaustoimenpiteitä, vaan sillä on syvälinen ymmärtämisen ja oppimisen ulottuvuus. Oppimista ohjaavat elämismaailmastani nousevat kysymykset ja halu etsiä niihin vastauksia. Etsimisen ja kysymisen halu ovat vähitellen vieneet minut mukanaan. Niistä on kasvanut tarve syvälliseen tietämiseen ja ymmärtämiseen, tietosten merkitysten muodostamiseen kriittisen reflektoinnin, dialogin ja jäsentyneen työtavan välityksellä. Kuvaan seuraavaksi sitä, mistä tutkijuuteni kumpuaa sekä millaiset tiedonintressit ohjaavat vastausten etsimistäni.

## **2.3 TIETÄMINEN JA TUTKIMINEN OPETUSTYÖSSÄ**

Tapani tehdä työtä on vähitellen liukunut hyvin lähelle toimintatutkimuksen perinnettä, sillä refleksiivinen oman työn kehittäminen on muotoutunut tietoiseksi, tavoitteelliseksi ja tieteelliseksi tutkimustoiminnaksi (Altrichter ym. 1993; Heikkinen ja Jyrkämä 1999; Heikkinen 2004; Hopkins 2008; Huttunen 1999; Kalmbach-Phillips ja Carr 2006; Kiviniemi 1999; Niikko 1996; Ojanen 1998; Punch 2009; Toikko ja Rantanen 2009). Tutkimukseni kiinnittyy erityisesti refleksiivisen toimintatutkimuksen traditioon, jossa tutkijana pohdin omia ammatillisia käytänteitäni ja pyrin

syvällisesti ymmärtämään kontekstia, jossa toimin (Heikkinen 2006, 33 – 35; Schön 1990). Tutkimustoiminnan kautta pyrin ratkomaan kysymyksiä, joita opettajan elämismaailmastani nousee suhteessa työni kahteen minulle tärkeimpään ja keskeimpään elementtiin: oppijaan ja kulttuurienväliseen oppimiseen. Tutkimus asettuu ensisijaiseksi suhteessa kehittämiseen, sillä halu ymmärtää oppijaa ja hakea vastauksia tutkimuskysymyksiin nousee toiminnan tunnistamisen ja käytänteiden muuttamisen yläpuolelle (ks. esim. Toikko ja Rantanen 2009, 31).

Tutkimukseni noudattelee väljästi toimintatutkimusta tutkimusstrategiana. Työtehtäviini sisältyy aktiivinen toiminnan sekä toimintaedellytysten analysoinnin ja kehittämisen näkökulma yhteistyössä monien eri toimijoiden kanssa. Tutkimus kiinnittyy vahvasti työelämääni, mutta on kuitenkin elämismaailmassani siitä erillinen, systemaattinen ja erikseen määritelty osa. Toimintatutkimuksen perinnettä leimaa nimenomaan tiivis yhteys tutkijan työtodellisuuteen, josta hänen asettamansa tutkimuskysymykset nousevat. Tutkimustradition varhaisia kehittäjiä ovat olleet John Dewey (alkuperäisteokset 1925, 1938), jonka pragmatistiset näkemykset ovat viitoittaneet tutkimusperinteelle tietä, sekä Kurt Lewin, jonka työstä toimintatutkimuksen perinteen varsinaisesti katsotaan alkaneen. 1970-luvun vaikuttajiin kuului Lawrence Stenhouse, jonka tavoitteena oli kehittää erityisesti luokkahuonetutkimusta suuntaan, jossa opettajat itse kehittävät ja tutkivat työtään. Stenhouseelta on peräisin ilmaisu ”opettaja työnsä tutkijana”, josta olen mukaillut tämän luvun otsikkoni. Refleksiivisen tutkimusotteen kehittäjänä on ollut 1980-luvulla Donald Schön, joka tutki ammatillisen toiminnan ja ajattelun välistä suhdetta. Hiukan myöhemmin toimintatutkimuksen suunnan näyttäjiksi nousivat Stephen Kemmis ja Wilfred Carr, jotka kehittivät kriittisen toimintatutkimuksen suuntauksen. Kasvatuksellisen toimintatutkimuksen ominaisia piirteitä ovat kehittämissuuntaus, tilannesidonnaisuus, osallistaminen, prosessin syklisyys sekä muutosinterventiot. (Cohen ym. 2008; Heikkinen ja Jyrkämä 1999; Huttunen 1999; Schön 1990; Suojanen 1992.)

Tutkimukseni tiedonintressit paikantuvat praktisen ja kriittisen näkökulman intresseiksi, joita Kohonen (1994, 34; ks. myös Heikkinen ym. 2006, 43 – 46) kuvaa seuraavasti:

- Praktiseen tiedonintressiin sisältyy opettajan aktiivinen kiinnostus opetustyön toteutuksen erilaisista vaihtoehdoista ja ratkaisuista. Työn luonteen ymmärtäminen osana yhteiskunnallista kontekstia on tärkeää, samoin opettajan oppimisen, oppijan ja opetuksen käsitykset sekä eettisesti oikeisiin ratkaisuihin pyrkiminen.
- Kriittiseen tiedonintressiin sisältyy opettajan pyrkimys nähdä työnsä opetuksellisia ja kasvatuksellisia pyrkimyksiä avoimina ja myös ongelmallisina kysymyksinä. Eettisten ulottuvuuksien pohtiminen ja työn laadun parantaminen ovat tärkeitä. Opettaja pyrkii myös muuttamaan olemassa olevia käytänteitä ja ehkä yleistä ajattelutapaakin. Sitoutuminen työhön, ammattitaidon ja osaamisen hallintaan ja kehittämiseen ovat tärkeitä. Lisäksi opettaja kokee kantavansa vastuuta työyhteisön kehittämisestä yhtenä sen toimivasta jäsenestä.

Tutkimuksessani yhdistyvät nämä molemmat tietämisen intressit. Toisaalta haluan vahvistaa praktista ajattelua ja osaamistani, ja erityisesti ymmärtää tapaani toimia. Toisaalta haluan tarkastella asioita laajemmassa merkitysyhteydessä etsien niistä syvällisiä merkityksiä pyrkien ne myös perustellusti raportoimaan. Praktinen tiedonintressi ohjaa tapaani toimia tutkijana ja tiedon etsijänä, ja asettuu näin tiedonintresseistä tutkijuuttani määrittäväksi intressiksi. Tavoitteenani on hermeneuttinen oppiminen (Gadamer 1975), joka tarkoittaa minulle pyrkimystä tulkita ja ymmärtää ihmistä sekä rakentaa yhteistä ymmärrystä. Tutkimusprosessia puolestaan määrittävät tutkimustehtävän tunnistaminen, rajaaminen ja viitekehykseen sijoittaminen – nämä kaikki ovat alkuun epämääräisiä ja epätietoisuutta aiheuttavia hämmentäviä kysymyksiä, jotka vähitellen saavat hahmon (Kohonen, emt., 37).

Pyrkimys eettisesti kohdalliseen toimintaan on minulle keskeistä, sillä kuten Kohonen (emt., 37) sanoo: *”kokonaisvaltaisessa oppimisessa opettajan työ on pohjimmiltaan eettistä toimintaa”*. Eettistä työn tekemisen tapaa kuvaavat Fullanin (1993 Kohosen 1994, 37 – 38 mukaan; ks. myös Eloranta 1996, 177 – 178; Kakkori ja Huttunen 2007; Kohonen 2005c, 39 – 40) mukaan pyrkimys selkiyttää henkilökohtaisia arvoja ja päämääriä; pohtiva perusasennoituminen oman elämismailmaan ylipäätään; ammattitaidon tietoinen laajentaminen ja uskallus ottaa riskejä sekä kollegiaalinen yhteistyö, jossa ammattitaito ja itsetuntemus syvenevät vuorovaikutteisen kohtaamisen ja avoimen dialogin kautta. Itselleni merkittävää toisen kohtaamista on ollut antoisaa tutkimus- ja koulutusyhteistyö kollegojen kanssa sekä jaettu kehittämistoiminta omassa työyhteisössä ja erilaisissa ammattikorkeakoulun yhteisissä hankkeissa, joissa kulttuurienvälistä oppimista tai sen mahdollistamista on edistetty monien toimijoiden voimin. Vuoropuhelu toisen kanssa avaa aina uusia näkökulmia omaan tietämiseen ja rikastuttaa sitä, sillä dialogisuus avaa tietä itseen ja toiseen ymmärrystä edistäen (ks. Swan ja Deters 2007). Eettinen kohdallisuus on pitkälti ammatillista vastuullisuutta, koska vain opettaja itse voi edistää yhteisöllisyyttä, muuttaa olemassa olevia käytänteitä ja kehittää työn tekemisen tapaa sekä työyhteisöä tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

Tavoitteenani ei ole toimintatutkimukselle tyypillinen muutosinterventio sen perinteisessä mielessä, vaan osallisen kokemuksista nousevien merkityksenantojen refleksiivinen tunnistaminen, pohdinta ja ymmärtäminen sekä tutkimusprosessissa muodostuvan tiedon raportointi. Osallisen ja erityisesti oppijan ymmärtäminen edellyttää ilmiön laajaa tunnistamista, oppijan elämismailman ja siihen kiinnittyvien merkityksien hahmottamista ja kokonaisuuden kuvausta mahdollisimman monesta näkökulmasta katsottuna. Tutkimukseni on ensisijaisesti itserefleksiivinen suhteessa yhteisöllisyyteen, vaikka yhteisöllisyys ja yhteistoiminta ovat aineiston keruussa vahvasti läsnä (esim. Kohonen 2001a; Mäkelä 2007; Rantala 2005, 2006).

Kun etsiminen ja kysyminen ovat muotoutuneet tutkimuksen perustaksi, on pohdittava sitä, miten niitä seuraava tietäminen ylipäätään on mahdollista. Mikä ja millainen minä tai toinen on ihmisenä, ja miten voin tutkijana argumentoida sekä eksplikoida merkityskokonaisuutta, jota tutkimusprosessissa muodostuva ymmärrys mielessäni tuottaa? Seuraavassa luvussa avaan tietämisen mahdollisuuden kysymyksiä ja tarkennan sekä kuvaan tutkimukseni ontologista ja epistemologista perustaa. Kuten Varto (1992c, 109, alkuperäinen painotus) sanoo:

”..**totuus tieteessä** perustuu siihen tapaan, jolla tematisointi on valittu, ja näin muodostuneeseen piiriin. Tieteellisen teorianmuodostuksen päämäärä on kuroa jollakin tavalla auki ne yhteydet, joissa näin esille otettu aidosti on”.

Avaan totuudellisuuden perustaa tutkimuksessani, tarkennan fenomenologisen lähestymistavan käsitteitäni sekä eksplikoin tiedon käsitteen ja tiedon sekä ymmärryksen muodostumisen prosessia. Kuvaan lisäksi, kuinka ymmärryksen rakentamiseni merkitysten maailmasta nojaa hermeneuttisen tulkinnan traditioon. Luku antaa kehyksen sille, millaiset periaatteet ohjaavat tutkijuuttani (ja opettajuuttani). Valotan myös sitä, millainen subjektifikaationi tutkijana on, kun sanallistan tiedon muodostamistani yhteisistä kohtaamisista.



# *3 Merkityksestä tulkinnaksi – paradigmaattiset sitoumukset*

## **3.1 FENOMENOLOGIA YMMÄRRYKSEN RAKENTAMISEN LÄHTÖ- KOHTANA**

”Tietämisessä ongelma on siinä, että ihminen muuttuu maailman kanssa, ja vaikka tästä muuttumisesta saatu tieto saattaa olla pätevää hetken, se saattaa myös pian olla käytökelvotonta”. Varto (1995, 71)

Tutkijan – näin ollen myös minun tutkivana opettajana – tarkoituksena on aina uuden tiedon ja totuuden löytäminen ja näiden löydöksiä tuominen osaksi tieteellistä keskustelua. Mikä sitten on totta ja mikä tietoa?

Varton edellä lainattu lausuma tiivistää ihmisen tiedon ja tietämisen problematiikan ytimen. Kun ohitetaan naiivi tai kriittinen realismi tutkimuskohteen tulkinnan kehikkoina, on edessä haastava kysymys: miten ihmisen tieto ja edes suhteellinen, tietyn hetken todellisuus voidaan löytää ja kuvata?

Tutkimukseni kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista osallisen elämismaailmassa sijoittuu ymmärtävän tutkimuksen kontekstiin. Tieteen paradigmojen maailmassa tutkimukseni paikantuu totuuden ja tiedon etsimiseksi tulkinnallisen paradigman piirissä, jossa todellisuus on suhteellisesti rakentuvaa yhteistä kokemista (Mäkelä 2007, 84 – 86). Paradigmalla tarkoitetaan tutkijan ajattelua ja toimintaa ohjaavaa tieteenfilosofista kehystä, jonka varassa oman tutkimusprosessin totuuden ja tiedon määrittelyn voi perustella. Paradigmat voidaan jakaa väljästi ottaen subjektiivisiin ja objektiivisiin paradigmoihin, laadullisiin ja määrällisiin, joiden käsitys todellisuudesta ja tiedosta on toisistaan jollain tapaa poikkeava. Todellisuus tai tieto eivät kuitenkaan ole yksiselitteisesti määriteltävissä kummastakaan näkökulmasta katsoen, sillä paradigmat ovat aina liukuvarajaisia ja jossain määrin tulkinnallisia, ja lähenyvät toisiaan sitä mukaa, mitä syvemälle ontologiseen ja epistemologiseen perustaan tarkastelussa edetään (Heikkinen ym. 2005, 341). Subjektiivisten ja objektiivisten paradigmojen alle sijoittuu useita erilaisia tiedon ja totuuden perusteluja joistain näkökulmista tarkentavia paradigmoja (ks. kasvatustieteen kartta, Heikkinen ym. emt., 348). Kasvatustieteen paradigmojen suhteita kuvaa Heikkisen ym. (emt., 345) mukaan tilanne, jossa yhden tai kahden tutkimustraditiota ohjaavan paradigman sijaan kasvatustieteen kartalla on



useita erilaisia, toisiaan jollain tapaa täydentäviä kertomuksia, jotka eivät edes pyri yksiselitteisen totuuden löytämiseen ja kuvaamiseen. Oma tapani etsiä ja rakentaa ymmärrystä sijoittuu kasvatustieteen kartalla valitsemieni fenomenologisten, hermeneuttisten ja konstruktivististen kertomusten liukuvarajaiseksi yhdistelmäksi (Heikkinen ym. emt., 348).

Postmodernissa ihmistutkimuksessa vahvasti käytössä olevan tulkinallisen paradigman perustana on käsitys siitä, että tutkimus on subjektiivista ihmisen erityislaatuisuuden kuvailua ja selittämistä, jonka erityispiirteitä ovat nominalismi, antipositivismi, vapaaehtoisuus ja ideografisuus (Cohen ym. 2008, 7 – 9). Nominalismi tarkoittaa tutkimuksessani todellisuuden käsittämistä suhteelliseksi, ihmisten mielissä rakentuvaksi kokemusmaailmaksi, jolloin yhtä yksiselitteistä todellisuutta ei ole olemassa. Antipositivismi tarkoittaa tiedon suhteellista rakentumista jokaisen ihmisen ainutlaatuisesta kokemuksesta käsin, ja tiedon etsimistä kuvailun ja ymmärtämisen kautta yksiselitteisen kokeellisesti todistettavan tiedon sijaan. Vapaaehtoisuuden käsitän ihmisen mahdollisuutena jossain määrin säädellä omaa maailmaansa ja omaa tapaansa elää osana ihmisen maailmaa. Ideografisuus puolestaan on minulle tutkimuksen keskittymistä tietyn tapauksen ja erityislaatuisen kuvaukseen yleisen totuuden etsimisen sijaan.

Tutkimuksessani on keskeistä kysyä, millaisena merkitykset näyttäytyvät osallisen elämismaailmaa vasten katsottuna, jolloin ymmärryksen rakentamiseni lähestyy fenomenologista ajattelua (Rauhala 1993, 2005). Väljähkösti soveltamani fenomenologia pohjaa Edmund Husserlin ja erityisesti Martin Heideggerin eksistentiaaliseen ajatteluun. Rauhala (emt.) kuvaa Husserlia kokemuksen filosofina, joka on lisännyt ymmärrystämme kokemuksen ja ajattelun välisestä välittömästä yhteydestä. Olemiskysymys puolestaan on Heideggerin filosofian keskeisin ja edelleen ratkaisematon kysymys, jonka problematiikkaa Heidegger on laajalti pohtinut (Heidegger 2007; Kakkori 2003, 2009a). Vaikka olemassaolon kysymys lienee mahdoton ratkaista, voi fenomenologian käsitteiden avulla etsiä ja kuvata ymmärrystä ihmisen kokemuksista ja niistä muodostuvista merkityksistä. Kuten Rauhala (emt., 109, 112) sanoo, fenomenologia sopii ihmisen kokemusta tutkivan tieteen tieteenfilosofiaksi, sillä sen avulla *”voidaan paljastaa, miten maailmankuvan kokemuslaadut organisoituvat mielellisiksi kokonaisuuksiksi”*.

Fenomenologisen lähestymistapani keskeisiä käsitteitä ovat elämismaailma, intentionaalisuus, horisontti, situaatio, maailmasuhde, esiymmärtäneisyys, idea ja mieli. Maailmassa olemisen kokonaisvaltainen tila, *elämismaailma*, on ihmisen tiedon synnyn kannalta olennainen tutkimukseni lähtökohta. Jokaisella meistä on omanlaisensa elämismaailma, vaikka elämme yhteisessä ihmisen maailmassa. Tapa olla maailmassa ja elää omaa elämää muodostaa ainutlaatuisen ihmisen elämismaailman, johon kaikki kokemukset kiinnittyvät, ja jossa merkitykset muodostuvat. Varto (2000, 60 – 61) kuvaa elämismaailmaa äärimmäisen kompleksiseksi kontekstiksi (puitteeksi), jossa on useita eri tasoja: olemassa olevia, imaginaarisia ja jo hävinneitä, joskin muistojen kautta tavoitettavissa olevia tasoja. Eri tasojen kautta elämismaailmasta muodostuu jokaiselle omansa, mutta myös osin yhteinen, muiden kanssa jaettu elämismaailma. Tutkimuksessani tarkastelemieni oppijan, opettajan ja kontekstin toimijoiden muuttuvat elämismaailmat ovat avoimia järjestelmiä, hallitsemattomia merkitysyhteyksiä,

joiden situationaalisista horisonteista tutkijana voin tavoittaa vain pienen viipaleen. Heidegger (2007, 147) kuvaa horisontaalista yhteyttä sanomalla: *"Kun maailman sisäinen oleva sallitaan kohdata maailmassa-olemisessa, tämä on tilan antamista...Tila ei ole subjektissa eikä maailma ole tilassa. Tila on pikemminkin maailmassa."* Tutkimuksessani osallinen on elämismaailmassaan kokeva tilallinen subjekti, jolle kokemukset ja niistä syntyvät merkitykset muodostavat jokaiselle oman todellisuuden, johon kansainvälisyysosaaminen ja kulttuurienvälinen oppiminen tavalla tai toisella paikantuvat. Häivähdyksen tuosta tilallisuudesta tavoitan pedagogisen suhteen määrittämänä, se mahdollistaa tilallisuuden tarkastelun.

*Intentionaalisuus* on tutkimuksessani sekä suhdetta ulkoiseen maailmaan että suhdetta sisäiseen maailmaan, refleksiivisyyttä suhteiden tuottamiin kysymyksiin sekä edelleen reflektion heijastumista tietämisen intresseihin. Intentionaalisuus määrittää sitä, mitä ja miksi minä tai osallinen kysyy ja etsii vastauksia. Intentio tarkoittaa alkuperäisessä latinankielisessä merkityksessään johonkin suuntautumista. Intentionaalisuus filosofisena käsitteenä tarkoittaa sitä, että elämüksemme ovat aina johonkin suuntautuneita; esimerkiksi haaveet ovat haaveilua jostakin, ajattelu on jonkin ajattelemista ja usko on uskomista johonkin (Kusch 1986, 74). Intentionaalisesta elämäksestä muodostuu ymmärtämisen akti, hetki, jolloin ihminen oivaltaa ja ymmärtää jotakin (Kusch emt., 74). Heidegger puhuu intentionaalisuuden sijaan Daseinin projektiivisuudesta, tavasta, jolla täälläoleminen reagoi ja suhtautuu ympärillä olevaan maailmaan. Tietäminen ja todellisuus, niin minun kuin osallisenkin, ovat aina tietämistä jostain näkökulmasta eli horisontista käsin (Huttunen, Kakkori ja Heikkinen 1999, 114; Kakkori 2003, 2009a; Kusch 1986, 1988; Van Den Hengel 1982).

Opettajuuteeni kiinnittyvässä tutkimuksessani tieto syntyy opettajan *horisontista* käsin katsottuna ja pedagogisen suhteen rajaamana. Horisontti on ihmisen elämismaailman tietyn hetken näkökulma, paikka, josta käsin katsoen tietäminen mahdollistuu (Gadamer 1975, 217 ja 269). Varto (1992b, 14) puhuu ihmisen ja maailman vastavuoroisesta rakentumisesta, joka on ihmisen olemisen perussuuntautuneisuus. Jokaisen tutkimukseni osallisen merkityskokonaisuus, eletyt ja koetut asiat, muodostavat hänen maailmansa horisontin, sen mitä hän on ja miten hän elää suhteessa maailmaan. Horisontti on alati muuttuva; ihmisen kokemat uudet asiat ja niistä muotoutuvat merkitykset muovaavat horisonttia aina uudelleen ja uudelleen (Gadamer 1975; Koski 1995; Kusch 1986, 1988; Rauhala 1983, 1989, 1993, 1996; Varto 1994, 1995, 2000; Virtanen 2006). Horisontti muodostaa elämismaailmaan ymmärrysyhteyden, jossa etsimäni merkitykset muodostuvat (Rauhala 1993, 110).

Horisonttiin liittyy *situaation* käsite, joka kiinnittää osallisen ja minun horisontit ihmisen elämän tiettyyn hetkeen ja tilaan. Situaatio on aina yksilöllinen ja jokaisella meistä erilainen, vaikka elämismaailmoissa olisi yhteisiäkin elementtejä (Rauhala 2005, 111, 137 – 139). Kuten Rauhala (emt., 111) sanoo, ihminen on koko elämänsä ajan etenevä yksilöhistoriallinen prosessi, eikä osallisen kokemusta kuvaavasta tiedosta voi tulla koskaan kaiken kattavaa tai selittävää, vaan tieto muuttuu tulkitsijan ja ajallisen muutoksen myötä. Voin tarkastella tietoa vain paikoissa, jotka jaetuissa tiloissa asettuvat tarkasteltavakseni, ja sillä ymmärryksellä, jonka tutkijan subjektiivikaatio aineistostani tulkinnan hetkellä tuottaa. Minua ohjaa tutkijan intentio, halu

kysyä ja etsiä vastauksia tutkimuskysymysteni ohjaamana. Kuvaustani ei ohjaa kausaalisen selittämisen etsiminen, vaan *millaisen* etsiminen. Tieto on tutkimuksessani Aristoteleen määrittämien tiedon muotojen technen, epistemen ja fronesiksen (Husu 2002) yhteenliittymä sillä tavoin, että techne tulee implisiittisesti ilmi käytännöllisten ratkaisujeni ja rationaalisen päättelyni (voisin käyttää myös käsitettä praktinen syllogismi, joka kuvaa juuri käytännöllisiin ratkaisuihin kiinnittyvää rationaalista päättelyä) välityksellä; epistemen tavoittelu eksplikoituu analyttisenä empirian tuottaman konstruktivistisen tiedon argumentointina suhteessa teoriaan ja fronesis – tietämisen paikka, jossa techne ja episteme yhtyvät – ilmenee tavassani olla opettaja ja ihminen. Tiedon muodot resonoivat tiedonintressieni kanssa, sillä technen etsiminen vastaa praktiseen tiedonintressiini, epistemen etsiminen vastaa kriittiseen tiedonintressiini, ja fronesiksen etsiminen puolestaan vastaa kokonaisvaltaiseen ymmärryksen etsimiseen.

Tutkijuuteni määrittäytyy *maailmasuhteen* välityksellä. Minun ja jokaisen osallisen maailmasuhde muodostuu intentionaalisesta tavasta tulkita ja ymmärtää kokemuksia, jotka kiinnittyvät juuri kyseisen ihmisen maailmassa oloon (Rauhala 1993, 2005). Maailman kokeminen ja ymmärtäminen edellyttää ihmiseltä Husserlin mukaan tietoisuutta (Rauhala 1983, 1989, 1992, 1993, 1996, 1998 puhuu tässä yhteydessä tajunnallisuudesta), jossa ihmisen maailmasuhde tietona toteutuu. Rauhala (1993, 99) kuvaa ihmisen maailmasuhdetta oman olemassa olon jatkuvana muutoksena esiymmärtäneisyyttä vasten. *Esiymmärtäneisyys* on ymmärryksen aihioita siitä, millainen maailma on (Rauhala, emt. 101, 2005, 133 – 137). Jokaisella meistä on perustavaa laatua oleva esikäsitys maailmasta, jossa elämme, ja jollain tapaa ymmärrämme maailman olemassaolon ehtoja. Esiymmärtäneisyys mahdollistuu *ideoiden* välityksellä, ideat ovat tietämisen perusmuotoja, jotka mahdollistavat osalliselle ja minulle ymmärtämisen kokemuksen – esimerkiksi puulla on oma puun ideansa, jonka avulla puu tunnistetaan puuksi, vaikka olemassa on monia erilaisia puita (Gadamer 1975, 70). Osalliset ja minä koemme, käsitteellistämme ja nimeämme mielen kautta merkityksiä, jotka muovaavat minuuttamme maailmassa.

*Mieli* eli noema mahdollistaa meille tajunnan ja maailman välisen yhteyden ja ymmärtämisen, mieli on ihmisen yhteys oman sisäiseen maailmaansa sekä sen ja ulkoisen maailman välillä (Rauhala, emt., 110 – 111). Heidegger puhuu tietoisuuden sijaan *Daseinista*, joka kuvaa ihmisen kokonaisvaltaista maailmassa olon tapaa. Virtanen (2006, 156; katso myös Kakkori 2009a, 41 – 86) käyttää Heideggerin maailmassa oloa kuvaavasta Dasein – käsitteestä suomennosta täälläoleminen. Varto (1995, 73 – 74) tarkentaa, että kun tietoisuudesta, maailmassa olemisesta tai täälläolemisesta, pystytään erottamaan kokonaisuuksia, on kyse tiedosta. Giddens (1986) käyttää tietoisuuden sijaan termiä käytännöllinen tietoisuus, joka käsitteenä korostaa ihmisen kykyä selittää omaa toimintaansa suhteessa omiin jokapäiväisiin intentioihinsa, joiden selittäminen on osin kielellistä, osin kielenulkoista. Tietoisuus ja sisällöt ovat mahdollisia vain, koska ne ovat suhdetta maailmaan, ja koska ihminen on maailmassa. Maailmasuhde synnyttää kysymyksen tiedosta ja antaa tavat vastata siihen. Ihminen kysyy ja ihmettelee niitä asioita, jotka ovat hänen elämismaailmassaan tärkeitä, tarpeellisia ja kiinnostavia. Jokaisen ihmisen – minun, kontekstin toimijan ja oppijan – intentiot sisäiseen ja ulkoiseen maailmaan ovat erilaisia ja sen myötä myös

tiedon ja tietämisen intressit, muodot ja sisällöt ovat jollain tapaa erilaisia (Heidegger 2007, 78 – 90; Kakkori 2003, 2009a; Kusch 1986; Varto 1994, 1995, 2000).

Seuraavaksi tarkennan tutkimukseni keskeisiä käsitteitä epistemologisten ja ontologisten kysymysten osalta. Tutkimukseni viitekehys paikantuu liudentumaksi konstruktivisen ja osallistavan paradigman rajamaille. Kuvaan ensin tutkimukseni sijoittumista näiden paradigmojen maastossa. Tämän jälkeen keskustelen merkityksistä osana maailmaa, josta mieli muodostaa tietoa kokemusten ja käsitteiden kautta, sekä hermeneutiikasta tulkintatapana. Tiedon tietoiseksi ja näkyväksi tekeminen toteutuu kielen kautta. Tietämisen eksplikoinnin näkökulmaa valotan pohtimalla sitä, miten kieli kuvaa mieltä ja millaisin keinoin kuvaukseen, merkkijonojen muodostamaan kieleen, voi päästä kiinni. Sen jälkeen keskustelen siitä, millainen on ihminen kokonaisvaltaisena kokijana maailmassa, ja millaiseen ihmiskäsitykseen tutkimukseni nojautuu. Lopuksi tiivistän tutkijuuttani ohjaavat periaatteet, joihin tutkijana sitoudun läpi koko tutkimusprosessin.

### **3.2 KONSTRUKTIVISTISEN JA OSALLISTAVAN PARADIGMAN LIUDENTUMA**

Ihmisen ja ihmisestä olevan tiedon ja totuuden rakentumisen lähtökohtana tutkimuksessani on pitkälti konstruktivistinen paradigma: osallisen ymmärtäminen ja tulkinta kokijan omasta todellisuudesta katsottuna sekä todellisuuden suhteellisuus. Konstruktivistisen näkemyksen (esim. Guba ja Lincoln 2005; Husu 2002; Jaatinen 2003; Jansen ja Peshkin 1992; Kohonen 2001a, 2009; Koskinen 2003) mukaan niin maailma kuin todellisuuskin ovat suhteellisia ja subjektiivisia käsitteitä, sillä jokainen meistä rakentaa maailmasta ja todellisuudesta oman tulkintansa omasta elämästään käsin. Todellisuus on relativistinen, se rakentuu sekä subjektiivisesti ihmisestä itsestään että intersubjektiivisesti vuorovaikutuksessa ihmistä ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan kanssa. Ihmisen todellisuuden kokemus ja tulkinta ovat aina suhteessa hänen elämänsä maailmaansa kokonaisuudessaan. Alvesson ja Sköldberg (2000, 55) toteavat, että vain ihmisen maailmaa on mahdollista tutkia ymmärtäen ja sisältä käsin katsoen. Näin rajoitan tarkasteluni ihmisen maailmaan, jonka katson olevan Popperin (1995; ks. myös Heikkinen ym. 2005, 343 – 344) kuvaamien maailman 2, ihmisen mielen ja subjektiivisen tiedon, sekä maailman 3, kulttuurin ja yhteiskunnan sekä kollektiivisen tiedon, yhteistä ilmituloa. En lähde avaamaan metafyyysisiä kysymyksiä fyysisen maailman (maailma 1) olemassaolon ja representaation ehdoista.

Tutkimuksessani raportoitavaksi tiedoksi määrittelen Niiniluotoa (1984a, 136 – 152, 1984b, 40 – 41) mukaillen empiriasta nousevat uskomukset, jotka pystyn kategorisoimaan, kuvaamaan ja perustelemaan suhteessa olemassa olevaan teoriaan. Konstruktivismin näkökulmasta tietoa voidaan saada ajattelun ja kokemuksen vuorovaikutuksessa, jossa mahdollisuudet luoda järjestystä havaintoihin ja kokemuksiin määräytyvät ihmisen aiempien konstruktioiden pohjalta (Tynjälä 1999, 41). Osallisen mieli ja maailma ovat toisiinsa välittömässä suhteessa, jossa mieli konstruoi kokemuksia maailmasta saaminaan merkityksinä oman tietokykynsä rajoissa ja muuntaa ne kielelliseen muotoon oman käsitemaailmansa puitteissa. Ihmisen tietämiseen

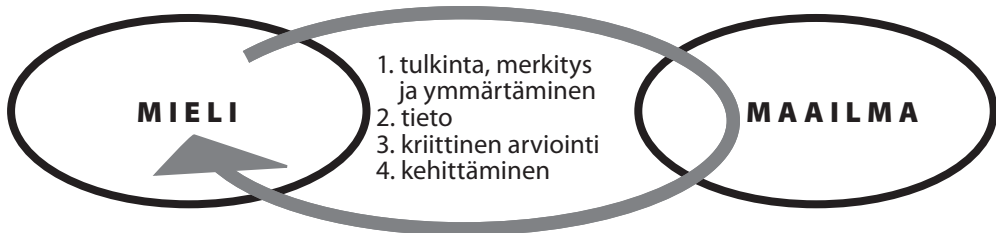
tarvitaan toisaalta kokemuksia ja toisaalta ajattelun tapoja, käsitteitä (Varto 1995, 2000). Tiedon muodostamisessa keskeistä on jokaisen yksilön sisäinen säätely sekä oma tietämisen ja oppimisen kyky. Tieto voi olla myös kielenulkoista, aavistuksen-omaista tuntemusta, intuitiota tai kehollista tietämistä – hiljaista tietoa (Toom ym. 2008; Toom 2008a, 2008b). Hiljainen tieto ohjaa kielenulkoisenakin jossain määrin ihmisen toimintaa ja ajattelua.

Tutkimuksessani raporttoimani tieto nousee aineistosta ja ymmärrykseni tutkijana kasvaa kysymisen, etsimisen ja löytämisen vuoropuheluna, jossa aineiston tulkinta ja teoreettinen reflektio ovat keskeisiä. Osallisuuteni tekee tutkimuksestani väistämättä subjektiivisen. Opettajan elämismaailmani rajoittaa tapaani katsoa ja tutkia maailmaa. Narratiivisessa tutkimusotteessa tiedolla ja tietämisellä on ennen kaikkea pragmaattinen, mutta jossain määrin myös emansipatorinen luonne (Bruner 1986, 1996, 2006). Konstruoin toisaalta tietoa, jolla on käyttöarvoa suhteessa opettajan työn käytänteisiin, ja joka auttaa minua ymmärtämään oppijaa. Tällöin tiedon luonne on erityisesti hermeneuttista, se välittyy tekstien myötä tulkinnallisen ja neuvottelevan prosessin välityksellä, jossa tutkijana voin ymmärtää tutkimuskohdettani ja muodostaa siitä propositioita. Toisaalta teen eksplisiittisesti elämismaailmaani kiinnittyvää emansipatorista tietoa, joka näyttäytyy ennen kaikkea reflektion välityksellä. Ymmärtämisen prosessi on sama mutta esiin tulevan tiedon luonne on hieman toisenlainen, se kiinnittyy ennen kaikkea sisäiseen maailmaan ja sen ilmituloon. Näin esiin tuleva tieto on erityisesti itsestä tulevaa tietoa, implisiittisen, hiljaisen tiedon, eksplisiittiseksi tuloa tietoisten ajatteluprosessien myötä ja tiedon pukemista kielelliseen muotoon (Bruner 1986, 1996; Kohonen 2001a, 11 – 20).

Ihmisen kokonaisvaltainen maailmassa olo, olemassa olo, on ensisijaista tietämiseen nähden (Heidegger 2007; Varto 2000, 20): *”ei ole maailmatonta subjektia ja maailmasuhde on aina ja primäärisesti tietämiseen suuntautuva, intentionaalinen”*. Ihmisen tietäminen edellyttää tietoisuutta ja todellista olemassa oloa, joka sinällään synnyttää tietämisen mahdollisuuden. Osallisen ja minun tieto ja tietäminen kiinnittyvät siihen, millaisia ja kuinka olemme ja elämme tietävänä maailmassa. Tietäminen ja tietokyky kehittyvät ja muotoutuvat läpi elämän kiinnittyen jokaisen ihmisen omaan situationaaliseen horisonttiin kussakin tilanteessa tiedostettujen tai tiedostamattomien intentioiden ohjaamina (Davies 1995, 301 – 305; Jaatinen 2003; Kusch 1986; Schmidt 2006; Valleala 2006; Varto 1995). Tietämisen dilemma ohjaa tutkijuuttani: tutkijana (ihmisenä) osaan ihmetellä ja kysyä vain niitä asioita, jotka ovat jo jollain tavalla tietoisuudessani ja omassa täälläolossani.

Tutkimuksessani on ymmärtämisen ja kuvaamisen lisäksi jossain määrin kriittisen relativismin näkökulma. Pyrin tutkimuksen myötä karttuvan tiedon avulla oppimaan, arvioimaan ja ilmenevien tarpeiden mukaan kehittämään opettajuuttani ja käytänteitäni. Tarkastelen ja arvioin tapaani tehdä työtä, suunnitella ja toteuttaa opetusta vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa sekä kehittää oppimisyhteisöä ja oppijan oppimisen edellytyksiä. Oman työn kehittämisen näkökulma tuo tutkimukseeni osallistavan paradigman ulottuvuuden, sillä toteutan tutkimukseni käytännöllisin, osallistavin menetelmin yhdessä osallisten kanssa, ja lopulta minulla on tavoitteena kehittää olemassa olevia käytänteitä vaikkakin ilman varsinaista muutositerventiota tutkimuksessa kertyvän pragmaattisen tiedon avulla. Kun osallista-

van paradigman kriittisyys sekä halu muuttua ja kehittyä huomioidaan, muotoutuu tutkimukseni paradigmojen välinen suhde sekä näiden määrittämä mielen ja maailman suhde kuvion 1 mukaiseksi.



Kuvio 1. Mielen ja maailman suhde sekä tietämisen mahdollistuminen tutkimukseni konstruktivistisen ja osallistavan paradigman liudentumassa (esim. Guba ja Lincoln 2005; Huttunen 2008; Tynjälä 1999; Varto 1995).

Laadullisessa tutkimuksessa paradigmat voivat liudentua, kun tavoitteena on hakea tutkimustehtävää ja tavoitteita tukevat lähestymistavat ja menetelmät. Erityisesti juuri konstruktivistinen ja osallistava paradigma ovat monilta osin liudentuneet raja-aidoiltaan, sillä usein tutkijan etsimisen ja kysymisen prosesseja ohjaavat samanaikaisesti erilaiset tiedonintressit, kuten omalla kohdallanikin on käynyt – etsin tietoa praktisen ja kriittisen tiedonintressin ohjaamana, jotka viitoittavat tapaani toimia tutkijana (Heikkinen, Kontinen ja Häkkinen 2006; Guba ja Lincoln 2005; Jansen ja Peshkin 1992; Kohonen 1994).

### 3.3 MERKITYSTEN MAAILMA JA HERMENEUTTINEN TULKINTA-TAPA

”Merkitykset muodostavat sen maailman, joka minulla on. Minun maailmani ei siis muodostu esineistä ja tapahtumista vaan merkityksistä, jotka ovat syntyneet näistä, (ja) ovat näiden tapahtumien ja esineiden merkityksiä. Jokainen esine on minulle jotakin jollakin tietyllä tavalla, ei millä tahansa tavalla. Samoin jokainen tapahtuma on minulle tietyllä tavoin se tapahtuma, ei miten tahansa”.

(Varto 1995, 78)

Jokainen meistä elää maailmassa kokijana, joka tavoittaa maailman merkitysten muodossa. Näin osallisen maailma – todellisuus – muodostuu elämismaailmaksi juuri hänelle erityisenä, sen muodostavat tietyllä tavalla olevat, tapahtuvat ja koetut asiat, jotka ymmärrämme merkityksinä. Merkitys on kaksikulotteinen ihmisen ymmärtämisen maailmassa: yhtäältä osallinen kokee ja käsitteellistää ja tätä kautta ymmärtää kokemansa, mutta toisaalta hän myös kokee merkityksellisyyttä ilman käsitteellisyyttä, asioiden nimiä. Ihmisen tietokyky on perustaltaan samanlainen, mutta jokaisella meistä on erilainen elämä, vaikka ajallisesti risteäväkin (Varto



1992b, 1994, 1995, 2000; ks. myös Lehtonen 2000). Näin ollen jokaisen ihmisen merkityksenanto on jossain määrin erilaista ja ihmiselle itselleen ainutlaatuista vaikka esiymmärtäneisyyden osalta jaamme yhteisen ideoiden maailman, ja siitä muodostuvan käsittämisen mahdollisuuden.

Tapani etsiä merkityksenantoja ja kuvata ymmärrystä nojaa hermeneuttiseen traditioon (Alvesson ja Sköldbberg 2000, 52 – 109; Gadamer 1975, 235 – 344, 2004; Guba ja Lincoln 2005; Hannula 2007; Heidegger 2007, 128 – 136; Jaatinen 2003; Jansen ja Peshkin 1992; Kohonen 2001a; Koski 1995; Kusch 1986, 1988; Oravakangas 2005; Polkinghorne 1989; Schmidt 2006; Siljander 1988; Van Den Hengel 1982; Varto 1992a, 1992b, 1992c, 1993, 1995, 2000; ks. myös Kakkori 2003, 2009a). Hermeneutiikka paikantuu tutkimuksessani tulkintatavaksi, jossa ihmisen perusluonteinen kyky ymmärtää itseään ja maailmaa on keskeinen (Kusch 1986, 11). Tavoitan osallisen elämismaailman sekä hänen situationaalista horisonttiaan määrittävän kohtaamisen tilan vuorovaikutuksessa osallisiin ja opin heidän kokemustensa kautta. Rakennan ymmärrystäni osallisten kokemuksista aineiston kanssa käymälläni vuoropuhelulla, jossa sovitan osia ja kokonaisuuksia yhteen ja annan tekstin puhua (Gadamer 1975, 258). Hermeneutiikka näyttäytyy tutkimuksessani tapana rakentaa ymmärrystä sekä tulla tulkkiutujaksi, jolloin sillä on erityisesti *metodinen* merkitys (vrt. Kusch emt., 11 – 13, 103 – 132; Valleala 2006). Gadamer tosin sanoutuu irti hermeneutiikasta menetelmänä, enkä itsekään ajattele hermeneutiikkaa puhtaasti menetelmänä, vaan *tapana tarkastella ja tulkita* aineistoa, joka täsmentyy tapaustutkimukseni kussakin vaiheessa menetelmällisesti tietynlaiseksi, erikseen perustelemakseni analyysin ja tulkinnan poluksi (ks. Koski 1995, 26 – 27, 176 – 179). Tulkkiutumisella tarkoitan tutkijan tulkinnan tilaa, jossa hän vapautuu esioletuksistaan ja ennakkoluuloistaan ja saavuttaa tekstin ymmärtämisen tason, josta uutta tietoa on mahdollista syntyä (esim. Hannula 2007; Rauhala 1993).

Tulkkiutumisen käsitettä lähellä on Gadamerin horisonttiensulautumisen käsite, jonka Kusch (1986, 107; ks. myös Gadamer 1975; Koski 1995, 58 – 59, 124 – 127) määrittelee tilaksi, jossa tulkitsijan horisontti laajenee tekstin horisontilla ja tekstin horisontti sulautuu tulkitsijan horisonttiin. Horisonttiensulautumisessa on kyse sekä tulkitsijan oman että tekstin sisältämän ymmärryksen ylittämisestä ja uuden ymmärryksen muodostumisesta (Koski emt., 125). Seurauksena on syvälinen ymmärtämisen kokemus, hermeneuttinen oppiminen, jossa tulkitsija oppii uutta, mutta tulee myös tietoiseksi omasta rajallisuudestaan (Gadamer emt., 310 – 325; Koski emt., 114 – 134; ks. myös Valleala 2006). Ymmärtäminen on Gadamerin (emt., 338) mukaan aina jotain enemmän kuin tekstin tuottajan merkityksen tajuaminen, sillä ymmärtäminen tuottaa tulkitsijalle syvämmän ajattelun kokemuksen omaan horisonttiin kiinnittyen ja sitä laajentaen. Oppimisen myötä minun on mahdollista vapautua omista ennakkoluuloistani ja laajentaa omaa horisonttiani mutta toisaalta myös ymmärtää sen rajoittuneisuus – en voi millään tietää tutkimuskohteestani kaikkia vaan jotakin jostakin näkökulmasta katsoen. Gadamer lähtee siitä, että jokainen teksti on vastaus kysymykseen, ja että jokainen teksti edellyttää sellaisen kysymyksen asettamista, johon juuri kyseinen teksti voi olla vastaus (Gadamer emt., 333 – 341; Kusch emt., 109). Kyseessä on tutkijan taito käydä tekstin kanssa vuoropuhelua, etsiä sen olemusta kysymyksiä esittäen ja antaen myös tekstin puhua. Kuten

Koski (emt., 189) sanoo, ”*dialogissa saavutetaan (tai voidaan saavuttaa) horisonttien sulautuminen, jonka tuloksena dialogiin osallistujien aikaisempi ymmärrys maailmasta ylittyy*”. Hermeneutiikan syvintä olemusta kuvaa juuri dialogisuus, joka mahdollistaa tiedon etsimisen ja löytämisen yhdessä toisen kanssa (Gadamer emt., 321 – 333).

Tutkimukseni on osallisen kokemusta kuvaava, tulkitseva ja ymmärtävä dialoginen prosessi. Lähestyn oppijaa ja kontekstin toimijoita reflektioni kautta jatkuvassa vuoropuhelussa osallisten tuottamiin aineistoihin sekä tutkimuksessa keräämääni omaa opettajuuttani kuvaavaan aineistoon. Erilaiset aineistoni yhtyvät muodon eli tekstin osalta, sillä etsin merkityksiä tulkiten ja ymmärtäen tekstiä, jolloin ymmärrys rakentuu hermeneuttisen prosessin välityksellä (Alvesson ja Sköldbberg 2000, 60 – 66; Gadamer 1975; Kusch 1986, 1988; Kröger 2005; Lehtovaara 2001a; Schmidt 2006, 95 – 132; Varto 1992a; Virtanen 2006). Ymmärtämisessä yhdistyvät ajalliset kerrostumat, mennyt, nykyisyys ja tuleva, joiden vuorovaikutuksessa ymmärrykseni muotoutuu – kuten Gadamer sanoo, mennyt ja tuleva synnyttävät merkityksen nykyisyydessä, ja mahdollistavat siitä tietämisen (Koski 1995, 95).

Täsmennän merkityksenannon tarkastelun käsitteisiin määriteltä ja koettu merkitys. *Määritellyllä merkityksellä* tarkoitan sopimusta ja tapaa, miten ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa konstruktiiivisesti muodostetaan yhdessä sovittua ja hyväksyttyä tietoa, sitä miten asiat ja käsitteet yhdessä ymmärretään ja millaisia sopimuksia niistä muodostetaan. Määriteltä merkitys on siis tutkimuksessani intersubjektiiivisesti muodostettua relativistista tietoa, jonka neuvottelun paikan asettaa pedagoginen suhde. *Koetulla merkityksellä* tarkoitan merkityksen ilmitulon tapaa ja paikantumista, joka muodostaa määritellystä merkityksestä tulkinnan osallisen omaan elämismaailman kiinnittyen. Koettu merkitys on tutkimuksessani paikka, jonka kansainvälisyysosaaminen ja kulttuurienvälinen oppiminen osallisen elämismaailmassa saa; se kertoo, millaiseksi tuo osaaminen kunkin kokijan omassa todellisuudessa muodostuu (vrt. esim. Bruner 1996, 2006; Husu 2002; Huttunen 1999; Judén-Tupakka 2002; Varto 1992c).

Merkitykset jaetaan kielen kautta mutta sen ohella kielen ulkoinen tieto ja sen tuottama ymmärrys ja tulkinta muovaavat merkityksiä. Oma tutkijana ymmärtäminen voi olla aavistuksen omaistakin, intuitiivista tietämistä, tunnetta siitä, että on vasta ymmärtämässä ja tietämässä jotakin, joka on tulossa tajunnan osaksi ja pukeutumassa kielelliseen muotoon. Kieli on tutkimuksessani välttämätön edellytys tiedon raportoinnille. Keskustelen seuraavaksi kielestä tutkijan ja osallisen mielen kuvaajana.

### 3.4 KIELI MIELEN PEILINÄ

Kieli ohjaa minua kirjoittajana ja antaa välineet ilmaista itseäni ja eksplikoida tutkimusprosessissa syntyvää tietoa (Bruner 1986, 1996; Gadamer 1975, 345 – 397; Kusch 1986, 1988; ks. myös Oravakangas 2005, 30 – 36 ja Lehtonen 2000, 28 – 72). Kieli on kehys, joka mahdollistaa kertomuksen, ja sen sisällä eksplikoituvan ymmärryksen etsimisen. Kieli kuvastaa mieltä ja mahdollistaa mielen ymmärtämisen. Buber (1986, 21 – 22) sanoo: ”*kielellinen puhe tulee ensin sanoiksi ihmisen aivoissa ja sitten ääniksi...*”



*molemmat osat ovat vain toden tapahtuman esiin murtautumisia...Tiedon kyseessä ollen: silloin, kun joku todella näkee sen, joka hänet kohtaa, myös olemus avautuu hänelle".* Kieli, ajattelu, mieli ja maailma ovat jatkuvassa kehitysprosessissa, ja kieli heijastaa aina enemmän kuin mitä se ensi näkemältä vaikuttaisi sanovan (Koski 1995, 136 – 137). Ajattelun tuottama tieto voi olla kielellistä tai kielenulkoista, intuitiivista tietämistä. Kielellinen tieto on tiedon osa, joka tekee ihmisen tietämisen näkyväksi ja mahdollistaa tietämisen muodon ja sisältöjen tietoisien tarkastelun. Tiedon sisältö on muotoon nähden aina ensisijainen, sillä tieto on ensin kokemuksista muodostettu merkityksellinen käsitys, jolla ei ole muotoa (Varto 1995, 84). Kieli mahdollistaa ajattelun ilmitulon ja dialogisuuden toisen kanssa. Dewey (1971, 139) toteaa: *"Kuitenkin siellä on luonnollinen silta, joka yhdistää aukon olemassaolon ja olemuksen (merkityksen) välillä; nimittäin viestintä, kieli ja diskurssi"*. Kielen kautta olemisen ontologinen taso, elämismaailma ja sen situationaalinen horisontti tulevat eksplisiittiseksi ja mahdollistavat minulle argumentoinnin tutkimusraportissa edellytettävällä tavalla (Gadamer emt., 397 – 447).

Kieli ei ole minulle vain tekninen apuväline, vaan sillä on yksittäisiä sanoja ja kielioppia paljon syvällisempi merkitys ja tarkoitus. Kieli on paikka, jossa käsitykset muotoillaan niin, että niiden totuudellisuutta voidaan arvioida eikä muuta ymmärtämisen tapaa ole (Gadamer 1975, 397 – 447; Koski 1995, 142 – 143; Varto 1992a, 1995). Kuten Gadamer (emt., 365) sanoo, *"meidän täytyy huomioda, että kaikki ymmärtäminen kiinnittyy käsitteisiin ja kieltää jokainen teoria, joka ei hyväksy kielen ja maailman välitöntä yhteyttä"*. Kieli kiinnittää tiedon tunnettuihin käsitteisiin, selkiyttää olemassa olevia käsitteitä ja luo uusia käsitteitä ilmiöiden kuvaamiseksi (Watson-Gegeo 2004). Kieli mahdollistaa uuden tiedon arvioivan esittämisen, se on yhteinen merkkijärjestelmä ja tapa kertoa sekä jakaa merkityksellisiä kokemuksia ja niistä syntyvää tietoa (Niiniluoto 2002, 42 – 43).

Kieli on paikka siinä mielessä, että kielen kautta voin tutkijana ja ihmisenä ymmärtää itseäni ja osallisia. Kieli mahdollistaa narratiivisen tietämisen sekä itsestä ja toisesta ymmärtämisen (Bruner 1986, 1996, 2006). Mielen kielellinen muoto mahdollistaa ajattelun, merkityksellisten kokemusten reflektion ja oppimisen sekä tiedon muodostamisen. Hermeneuttisessa ymmärtämisen perinteessä kieli on tutkimuksen keskiössä, sillä se on avain osallisen ja hänen tietoisten sekä tiedostamattomien intentioidensa löytämiseen ja ymmärtämiseen. Hermeneutiikassa sovelletaan luovasti erilaisia menetelmiä ymmärryksen rakentamiseen, jolloin vältetään väärinymmärtämistä ja voidaan löytää relativistinen totuus (Gadamer 1975, 162 – 173; Kusch 1986, 17 – 44; Schmidt 2006). Ymmärryksen rakentamiseen ei ole selviä sääntöjä vaan jokainen tutkija rakentaa oman perustellun toimintatapansa tutkimusasetelmansa rajoissa. Hermeneutiikkaa voi ajatella ihmistieteille mahdollisena tietämisen ymmärtämisen mallina, jossa yksittäisen ihmisen todellisuutta voidaan kuvata universaalin tietämisen sijaan (Gadamer emt., 192 – 214; Kusch, emt., 45 – 72). Hermeneutiikka mahdollistuu osana tutkijan ajatteluprosessejani ja käsitteellistämistä; minulle se on tapa tulkita maailmaa.

Minun on pidettävä mielessäni, että hermeneuttinen ymmärryksen rakentaminen edellyttää kielen ja sen kahtalaisuuden sisäistämistä (Gadamer 1975, 345 – 351, 2004; Kusch 1986, 26 – 39; Schmidt 2006). Jokaisella lausahduksella on kahtalainen

merkitys: kieli kirjaimellisesti ja puhujan (tekstin tuottajan) intentio. Kielessä on aina sekä kieliopillinen että tulkinnallinen ulottuvuus (vrt. Crane 1995, 206 – 208; Watson-Gegeo 2004). Kieliopillinen ymmärrys on välttämätön edellytys tulkinnalle, sillä en voi tulkita tekstiä, jos en lähtökohtaisesti ymmärrä sen rakenteita ja muodollista sisältöä. Tulkinnalla voin tavoittaa osallisen intentiota sekä rakentaa kokonaisvaltaista ymmärrystä tekstistä. Teksti eli tässä tutkimuksessa keräämäni aineisto muodostaa minulle hermeneuttisen tulkinnan ydinmateriaalin. Ymmärrys edellyttää toisaalta kokonaisuuden hahmottamista ja jonkinlaista tietoa (esiymmärrystä), toisaalta osien tunnistamista ja liittämistä kokonaisuuteen. Esiymmärryksen edellytyksenä on joltain osin yhteinen horisontti osallisen kanssa, mikä mahdollistaa tilallisen subjektin tarkastelun ja näkemyksen muodostamisen jaetusta maailmasta katsoen (Kakkori 2009a, 60 – 61). Ymmärtämisen prosessissa tutkijan itseymmärryksen ja sitä kautta tietäminen kasvavat hyppäyksittäin, mutta samalla myös elämismaailmani kompleksisuus kasvaa. Ymmärryksen monimuotoinen prosessi kuvaa osuvasti tietämisen ristiriitaa: tietäminen ei välttämättä yksinkertaista tai selkiytä ihmisen elämismaailmaa, vaan voi tehdä siitä vielä monimutkaisemman.

Ymmärrys, tieto ja tietäminen ovat kehäpohdintoja, sillä tutkijana minun täytyy tietää asiasta jo jotain ennen kuin voin pohtia sitä pidemmälle. Hermeneuttinen kehä muodostuu toisiinsa sidoksissa olevista ymmärtämisen – esiymmärrys, tunnistaminen ja liittäminen – vaiheista (Gadamer 1975, 235 – 274; Koski 1995, 100 – 103). Kakkori (emt., 38) korostaa Heideggeria seuraten: *”Ratkaisevaa ei ole päästä kehästä ulos, vaan oikea tapa tulla kehään”*. Tutkijana voin ensin rikkoa kehän ja päästä sisään oman esiymmärryksen tunnistamalla sekä tekstin alustavalla luennalla, jonka jälkeen tekstin tulkinta jatkuu osa kerrallaan kokonaisuuteen sovittaen, kunnes osat muodostavat kokonaisuuden (Gadamer 1975, 258 – 267; Jaatinen 2003; Kusch 1986; Kröger 2005; Schmidt 2006; Varto 1995). Lopputuloksena ei kuitenkaan ole paluu samalle kehälle, vaan ymmärrys lisääntyy hyppäyksittäin vaihe vaiheelta, jolloin kehästä muodostuu pikemminkin etenevä spiraali, jonka tarkka muoto, leveys ja pituus ovat tutkijana osaamiseni ja viitseliäisyyteni varassa.

Hermeneuttisen ymmärtämisen ydin on tunnistaa kielen käyttäjän merkitysyhteys ja tunnistaa myös se tapa, jolla kieltä käytetään. Kieli on annettu ja kulttuurisidonnainen, se on olemassa ennen meitä, joskin alati muuttavana, ja opimme kieltä läpi elämän. Meistä jokainen käyttää ja ymmärtää kieltä jossain määrin eri tavoin. Minun on tunnistettava merkitysyhteys jokaisen tulkitsemani tekstin kohdalla. Tutkijana minun on kiinnitettävä kukin teksti tekstin tuottajan situationaaliseen horisonttiin ja nähtävä se sieltä käsin (Gadamer 1975; Koski 1995; Kusch 1986; Schmidt 2006; Varto 1992a, 1994, 1995). Minulle tämä tarkoittaa tutkimusasetelmani tarkkaa analysointia ja rajausta: tutkijana minun on tiedettävä ja ymmärrettävä, miksi tutkitsemani teksti on tuotettu, miten ja milloin se on tuotettu, kenelle se on tuotettu ja missä tilanteessa se on tuotettu. Minun on siis määriteltävä tarkasti se, mitä tutkin, miten tutkin ja *miksi tutkin*. Keskeisin on miksi -kysymys; kun tiedän miksi, voin kysyä, selvittää ja tietää myös miten (ks. Lehtovaara 2001a).

### 3.5 KOKONAISVALTAINEN IHMINEN JA TUTKIJUUDEN PERIAATTEET

”Se, miten ymmärrämme ihmisen, määrittelee sen, miten toimimme suhteessa häneen”.  
Lehtovaara (2001a, 146)

Käsitykseni ihmisestä heijastuu tapaani tutkia sekä toimia opettajana. Ihmiskäsitys on meissä kaikissa sisällä tietoisesti tai tiedostamattomana, se vastaa perustavaan ontologiseen olemisen kysymykseen ja kertoo sen, millainen ihminen on maailmassa. Piippo (2009, 63) toteaa: *”Hermeneuttisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on itseään tulkitseva olento, joka pyrkii koko elämänsä ajan ymmärtämään itseään, toisia ihmisiä, yhteisöjä, kulttuureja ja luontoa”*. Nojaan Piipon (2009) näkemykseen, sillä arvomaailmassani ihmiskäsitys ohjaa kokonaisvaltaisesti toimintaani ja intersubjektivistista olemistani maailmassa. Ihmiskäsitys näkyy siinä kaikessa, miten tutkimustani teen, kuinka kohtaan osalliset, millaiset ovat pedagogiset ratkaisuni, miten annan palautetta, sekä miten ja millaisin ehdoin itse antaudun vuorovaikutukseen kohtaamistilanteissa. Ihmiskäsitys ohjaa vahvasti subjektiivista suhdetta itseeni ja minuuteeni, tapaani toimia, olla ja elää osana maailmaa.

Ihmiskäsitykseni pohjautuu hyvin vahvasti Rauhalan (1983, 1989, 1992, 1993, 1996, 1998; ks. myös Jaatinen 2003, 50 – 54 ja 2004) holistiseen ihmiskäsitykseen: ihminen elää maailmassa kokonaisvaltaisesti tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena, oman elämismaailmansa horisonttiin kiinnittyneenä subjektina, jolle maailmasta tulevat kokemukset muodostavat tietoisia tai aavistuksenomaisia, intuitiivisia merkityksiä. Tajunnallisuus on paikka, jossa ihmisen merkityskokemukset muodostuvat, ja jossa ne saavat tiedon muodon suhteessa intentioihin. Kehollisuus tarkoittaa ihmisen elämää ylläpitäviä ruumiillisia toimintoja ja prosesseja, mutta myös kokonaisvaltaista kehollista kokemista. Situationaalisuus tarkoittaa ihmisen kokonaisvaltaisten kokemusten, merkityskokonaisuuksien sitoutumista tiettyyn hetkeen, elämäntilanteeseen, jonka tuottamat intentiot suhteessa tajuntaan ohjaavat tietämistä ja tuntemista (Heidegger 2007 puhuu ihmisen tilallisuudesta, jossa on samoja elementtejä kuin Rauhalan situationaalisuudessa).

Ihmisen ymmärtämiseen pyrkivän tutkimuksen lähestymistapa edellyttää tutkijalta tiivistä vuoropuhelua itsensä kanssa, jatkuvaa etsimistä, löytämistä ja uudelleen kadottamista, epävarmuutta ja ihmettelyä. Maija Lehtovaara (2004, 32 – 40; ks. myös Virtanen 2006) kuvaa osuvasti kappaleessaan ”Toivo ja epävarmuus” fenomenologisen tutkimuksen keskeisimpiä haasteita. Hän määrittää ne seuraavasti:

- Tutkijan on tiedettävä tehtäessä jatkuvasti reflektoitava, kritisoitava ja joskus myös purettava perittyjä uskomuksia ja muita ajattelun esteitä.
- Tutkijan on lähestyttävä ongelmia niiden luonnetta vastaavasti kadottamatta tai uhraamatta mitään olennaista.
- Tutkijan on otettava ihmisen erityislaatuisuus tieteellisessä tutkimuksessa täysimääräisesti huomioon.
- Tutkijan on otettava tutkittavan henkilön yksilöhistoria huomioon ymmärryksen rakentamisen perustana.
- Tutkija ei voi koskaan kokonaan eliminoida tutkimuksesta omaa yksilöhistoriaansa eikä omia ymmärtämisyhteyksiään.

Nämä tutkijan haasteet ovat minulla koko ajan mielessäni, ja ne kiinnittyvät osaksi ajatteluani läpi tutkimusprosessin. Maija Lehtovaaran määrittelemät haasteet ovat eläviä periaatteita, jotka näyttäytyvät minulle tutkijana todellisina kysymyksinä, joita vasten omaa reflektiota on kriittisesti tarkasteltava. Ymmärrän tämän niin, ettei mitään tutkimuksessa ilmitulevaa pidä ottaa itsestään selvyytenä, vaan aina on jaksettava epäillä, kysyä, ihmetellä ja jatkaa vuoropuhelua aineiston kanssa paradigmaattiseen tietoon peilaten. Oma tutkijuus on jatkuvasti tiedostettava osallisuuden näkökulmasta katsoen, ja asetettava kyseenalaiseksi se, mikä todella representoi tutkimuksessa ilmitulevaa tietoa ja ymmärrystä, ja mikä nousee omasta elämismaa-ilmasta ja sen historiallisista kiinnikkeistä.

Ihmisen olemassa olo on riippuvainen ympärillä olevasta maailmasta, joka on olemassa olomme perusta. Jokaisen osallisen oma elämismailma kiinnittyy ympärillä olevaan kompleksiseen ihmisen maailmaan, jossa eläminen on loputonta pyrkimystä yrittää ymmärtää sitä. Tämä perustavanlaatuinen suhde synnyttää ihmisessä huolen, välittämisen omasta perustastaan ja siihen liittyvistä elämismailman osista (Varto 1991, 37 – 45). Tutkijan ajattelu on tietoista asioiden reflektiota ja arvioivaa oppimista sekä tästä seuraavaa tietoa, jota voi hyödyntää huolen ja välittämisen synnyttämien kysymysten ratkomiseen. Tutkimuksesta muotoutuu etsimisen, kysymisen ja ihmettelyn prosessi, jossa tutkijan on aina jaksettava kysyä uudelleen ja uudelleen (vrt. Varto 1992a, 1995). Johonkin on kuitenkin asetettava riittävän ymmärtämisen raja, muutoin tutkimusraportti ei tule koskaan valmiiksi. Mihin sitten tuon rajan asettaa, on äärimmäisen haastava ja vaikea kysymys, mutta vastausta on etsittävä suhteessa aineistoon ja pohdittava, milloin se näyttäytyy riittävästi tutkimuksen ydintä kuvaavana ymmärryksen kehikkona ja kuinka tuota ymmärrystä voi tutkijana eksplikoida (Kvale 1996).

Vastauksia etsiessäni noudatan minulle keskeisintä ymmärtävän tutkijan periaatetta, Varton (1992a, 14 – 15; 115 – 116) *tieteellisen ankaruuden periaatetta*. Tieteellinen ankaruus (Varto 1992a) on laadullisen tutkimuksen pohja, perusta ja kokonaisvaltainen edellytys – minkäänlainen liukuminen tämän periaatteen osalta ei ole hyväksyttävissä. Nojaan Varton (1991, 15) näkemykseen, hän sanoo:

”Ihmistä tutkivissa tieteissä ei ole lupaa tehdä mitään sellaisia toimia, jotka esineellistävät tai ohentavat tutkimuskohdetta niin, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu”.

Minulle tutkijana tieteellinen ankaruus tarkoittaa seuraavia sitoumuksia:

1. Ratkaisien tutkimuksessani kysymyksiä, jotka ovat nousseet välittämisen synnyttämistä intentioista omasta elämismailmastani: huolesta ja todellisesta halusta kehittää työtäni. Rakennan ymmärtävää suhdetta oppijoihin ja muihin osallisiin holistisina kokijoina jaetussa maailmassamme.
2. Rakennan ajatteluni tietoisesta reflektoinnista ja aktiivisen ajattelun pohjalta, ja pyrin pääsemään tutkimuksessani eteenpäin arvioivan oppimisen kautta. Tietoisesta reflektoinnista ohella annan tutkijana tilaa intuitiiviselle ajattelulleni, niille aavistuksille ja oivalluksille, jotka tulevat odottamatta ja yllättäen, ja täydentyvät vähitellen tutkimustiedoksi. Intuitiivisessa ajattelussa ja sen prosessoinnissa tiedostamattomasta tietoiseksi yhdistyvät ajattelun ja odottamisen periaatteet.

3. Tutkin osallisia sellaisina kuin he ovat, pakottamatta heitä tutkimukseeni sopivaan muottiin vaan sovittaen (kohdallistaen) menetelmäni heihin, luonnolliseen oppimistilanteeseen sekä kontekstiin. Annan heidän olla omanlaisiaan ihmisiä ja näyttäytyä juuri sellaisina kuin he ovat ja siinä määrin kuin he haluavat.
4. Sitoudun tutkimustulosten todenmukaiseen, täsmälliseen, kohdalliseen ja osallisia kunnioittavaan raportointiin.

Tutkijana toteutan ja tarkastelen tutkimusprosessiani opettajuuteni läpi. Syvästi osallisena tutkimuksessani keskeistä on paitsi se, millainen olen tutkijana ja millaiset periaatteet ohjaavat tutkijuuttani, myös se, millainen olen opettajana ja millaiset periaatteet ohjaavat omaa opettajuuttani. Oleellista on, miten pystyn nämä kaksi elämismaailmani ulottuvuutta hahmottamaan ja tekemään niiden välille välttämättömän eron. Tutkijuus ja opettajuus kuitenkin myös tukevat toisiaan, sillä syvällinen osallisuus mahdollistaa kontekstin analysoinnin ja kuvaamisen tutkijan omaa kokemustaustaa vasten ja rikastuttaa ymmärrystä (Virtanen 2006).

Seuraavassa luvussa kuvaan pedagogista ajatteluani, joka muodostaa opettajuuteni perustan ja määrittää paikkaani pedagogisen suhteen konstruoimissa tiloissa, joissa kohtaan oppijan. Luku aloittaa tutkimukseni objektiteoreettisen osan, jossa kuvaan tutkimuskohteeseeni kiinnittyvää olemassa olevaa argumentoitua tietoa, paradigmaattista tietoa, epistemeä – vaikka epistemeä lienee sanan kirjaimellisessä merkityksessä, puhtaana tietona, mahdoton tavoittaa (esim. Varto 1995). Kuvaan sitä, miten kokonaisvaltainen kokemuksellisen oppimisen pedagogiikka ohjaa opettajuuttani ja millaiset periaatteet määrittävät tapaani kohdata oppija. Lisäksi avaun pedagogisia periaatteita, joita pyrin työssäni kohdallisesti noudattamaan, ja jotka jatkuvasti haastavat ammatillista kasvuani.

# 4 Kokemuksellisen oppimisen pedagogiikka pedagogisen suhteen määrittäjänä

## 4.1 HUMAANI OPETTAJUUS AMMATILLISENA KATSOMUKSENA

”Kasvatuksellisesti kestävä toiminta voi kuitenkin perustua vain sisäisesti johdonmukaiseen ja perusteltuun filosofiseen ihmiskäsitykseen, teoriaan ihmisenä olemisesta, kasvamisesta, oppimisesta ja kasvatuksesta”. Kohonen (2009a, 34)

Kokonaisvaltainen kokemuksellinen oppiminen pedagogisena näkemyksenä on enemmän kuin kooste erilaisia menetelmiä tai tapoja toimia oppimisen tiloissa. Minulle se näyttäytyy opettajan käyttäteorian (Argyris ja Schön 1974, 6 – 19) tiedollisena teoriapohjana, johon toimintani arjen työssä nojautuu. Opettajan käyttäteoriassa opettajan omaksuttu teoreettinen tieto, hiljainen tieto ja uskomukset yhtyvät näkemykseksi, joka ohjaa enemmän tai vähemmän tietoisesti toimintaani (emt.). Opetustyön periaatteet eivät kuitenkaan aina toteudu tavoitteidensa mukaisesti – opetus ja kasvatus ovat aina jossain määrin pyrkimyksiä kohti ihanteita. Kohosen (emt., 34, ks. myös 1994, 33 – 37) mukaan kokonaisvaltainen kokemuksellinen pedagogiikka on *”ammattillinen katsomus ja kasvatustyön arvofilosofinen lähtökohta”*. Tällainen katsomus edellyttää opettajalta ja oppijoilta kyselevää, tutkivaa ja itsenäistä oppimista; sosiaalista vastuullisuutta; kunnioitusta; merkitysneuvotteluja; yhteistoimintaa ja keskinäistä riippuvuutta. Kohosen kuvaaman kaltainen kokonaisvaltainen pedagoginen näkemys sitoo yhteen luvussa kaksi kuvaamani tavan tehdä työtä tutkivalla otteella sekä edellisessä luvussa kuvaamani ontologisen ja epistemologisen ajatteluni. Pedagoginen katsantoni ohjaa tavoitettani kohdata oppija kokonaisena ihmisenä ja muodostaa pohjan opettajan toiminnalleni (vrt. Jaatinen 2003, 2007, 2009), joka hioutuu opettajan arjessa jatkuvan oman työn tutkimisen ja reflektoinnin kautta.

Tavoitteenani on transformatiivisen, muutosta ja uudistavaa toimintaa, tietoa tai oivallusta tuottavan oppimisen edistäminen, jossa oppijan ymmärrys itsestään ja ympäröivästä maailmasta kasvaa osana oppimisen prosessia (Mezirow 1991, 2000; ks. myös Heikkinen 2004, 89 – 90; Jaatinen 2009; Kaikkonen 2000, 2001, 2004a, 2004b; Kohonen 2009a, 2009b). Jaatisen (2007, 24) mukaan oppiminen on olemassa olevien merkitysrakenteiden muuttumista, uudelleen muovautumista ja täydentymistä sekä uusien merkitysrakenteiden muodostumista osaksi oppijan elämismaa-

ilmaa. Kohonen (2009b, 16) korostaa transformatiivisen oppimisen emansipatorista luonnetta; kriittisen reflektion kautta oppija vapautuu ulkoisista pakotteista ja kykenee muodostamaan omia käsityksiä sekä näkemään oman elämismaailmansa jossain määrin uudella tapaa. Kaikkonen (1994, 51) toteaa oppimisen olevan tällöin oppijan aktiivista ja syvällistä toimintaa, joka koskettaa häntä kokonaisuutena. Kokonaisvaltainen oppiminen ulottuu tunteisiin ja älyyn sekä haastaa tiedon hankinnan taidot kaikkien aistien avulla. Oppiminen on lähtöisin oppijasta itsestään ja johtaa oppijan itsenäistymiseen. Transformatiivinen oppiminen on haasteellista saavuttaa, sillä oppijat ovat oppijoina ja oppimisen taidoiltaan moninaisia. Erilaiset oppimisen strategiat, sitoutumisen ja motivaation aste sekä oppimisen kyky vaihtelevat mm. yksilön, tilanteen ja opittavien kokonaisuuksien myötä. Opettajan tehtävänä on tarjota mahdollisuus transformatiiviseen oppimiseen pyrkimällä sitomaan oppiminen osaksi oppijan elämismaailmaa ja huomioimalla opetustyössään oppijan kokonaisena ihmisenä niin, että erilaiset oppimisen tavat pääsevät monipuolisesti käyttöön. Parhaimmillaan oppiminen on monikanavaista ja moniulotteista, kokemuksia, elämyksiä ja oivalluksia tuottavaa toimintaa.

Oppijan tietämisen ja oppimisen intentiot: intressit, muodot ja sisällöt vaihtelevat sen mukaan, missä situationaalisessa horisontissa hänet kohtaamistilanteissa tavoitetaan. Lehtovaara (2001a) puhuu oppijan ja opettajan elämänpoluista, joiden jossain risteämäkohdassa opettajan ja oppijan horisontit kohtaavat yhteisessä kontekstissa. Yhteisessä kohtaamisessa suhteeni opettajuuteen sekä oppijan suhde oppimiseen, elämään ja toiseen ihmiseen sekä ympäröivään maailmaan ratkaisevat sen, millaiseksi kohtaaminen, siitä syntyvät kokemukset ja niiden tuottamat merkitykset muodostuvat. Oppijan aito kohtaaminen edellyttää avointa dialogia ja molemminpuolista autonomiaa siinä määrin kuin se on lähtökohtaisen valtasuhteen puitteissa mahdollista. Lehtovaara (emt., 167 – 170) korostaa avoimen dialogin olemusta koko opettajuutta määrittävänä periaatteena. Avoin dialogi ei suinkaan tarkoita vain vapaata keskustelun tapaa tai ajatusten vaihtoa vaan kokonaisvaltaista läsnä olemista, oppijan kohtaamista kokonaisena ihmisenä, opettajan heittäytymistä tilanteisiin omana itsenään sekä kunnioitusta ja tilan antamista toiselle. Avoin dialogi on oppijan ja opettajan tietoista, yhteistä ilmiöiden syvällistä tarkastelua ja merkitysten etsintää, sillä kuten Koski (1995, 190) sanoo, *”dialogissa keskeistä on avoimuuden idea, joka liittyy sekä kokemuksen että dialogin käsitteisiin”*. Avoimessa dialogissa osalliset oppivat toisiltaan ja itsestään yhteisessä ymmärryksen etsimisen prosessissa. Avoin dialogi on myös vastuullisuutta ja valmiutta toisen ihmisen kohtaamiseen hetkellisesti yhteisessä elämismaailmassa, elämänpolkujen risteämässä, jossa kokemuksista luodaan merkityksiä.

Tasaveroinen oppijan kohtaaminen edistää autenttisuutta sekä molemminpuolista autonomiaa (Jaatinen emt:t, 2001, 2004; Kohonen 2001a, 2009a, 2009b). Autonomisuus ja autenttisuus edellyttävät nimenomaan dialogisuutta, rehellisyyttä sekä toisen ihmisen kunnioittavaa, arvostavaa ja huomioivaa kohtelua. Tärkeää on tietoisuus ja kriittinen ymmärrys omasta toiminnasta sekä vastuun ottaminen omista ratkaisuksista. Taylor (1995, 61) toteaa, että dialogisuus on ihmiselämän peruspiirre, minuuden ja maailmassa olon määrittelyn tapa sekä ilmaisun kehittymisen edellytys. Kehitys on aina vuorovaikutteista ja edellyttää kohtaamista. Kohtaaminen on

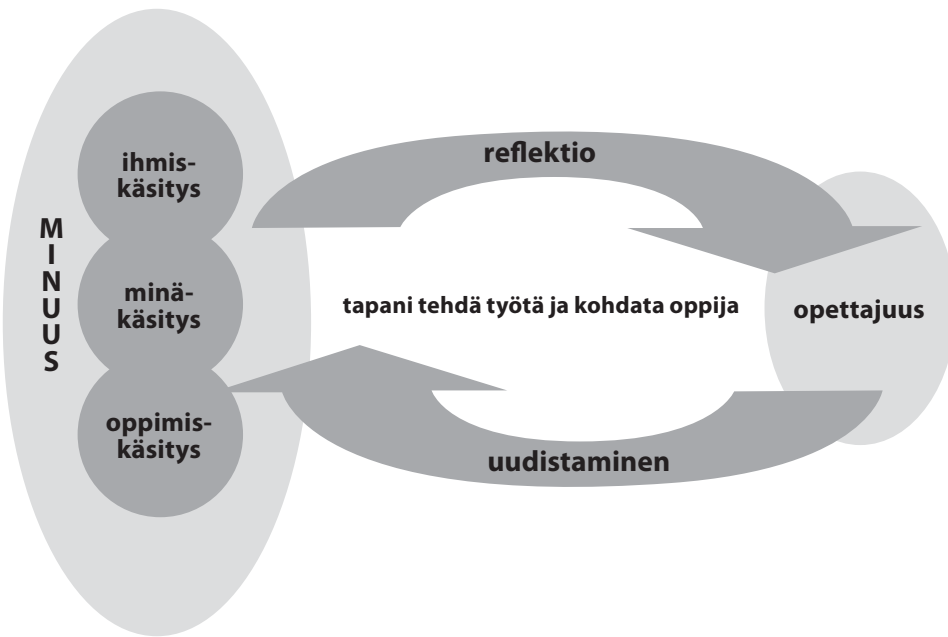


tietoista ja jaettua, yhteistä merkitysten etsintää. Kohtaaminen edellyttää minulta opettajana oppijan huomioimista kokonaisvaltaisena kokijana, jonka elämismaailmaan minun tulee liittää kokemuksellisuus ja siitä muodostuvat merkitykset niin, että mukana on kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden näkökulmat. Toisaalta opettajana minun tulee myös oppia niistä oppijan intentioista ja tietämisestä, joita hän välittää kohtaamistilanteessa sekä kielellisesti että kielenulkoisesti.

Oppijan tasaveroiseen kohtaamiseen ja kohtaamisen dialogisuuteen kiinnittyvät opettajan ja oppijan yhteiset oppimisen tilaa määrittelevät keskustelut. Irma Huttunen (2004, ks. myös Ritola 2004) puhuu pohdiskelevasta ja neuvottelevasta oppimiskulttuurista, jossa oppija on opettajan rinnalla osallisena, täysivaltaisena toimijana oppimiseen liittyvässä päätöksenteossa. Kieli ja sen jaettu ymmärtäminen ovat oppimisen keskiössä. Opettaja on tilanteessa edelleen asiantuntija, mutta hän ei toimi formaalin tiedon siirtäjän roolissa (vaikka voi olla oppimistilanteessa myös tiedon lähde) vaan ohjaa oppijan tiedon etsimistä. Yhteiset neuvottelut voivat liittyä esimerkiksi henkilökohtaiseen prosessiin, joka on oman oppimisen ymmärrettäväksi tekemistä, omien mentaalisten tietorakenteiden kognitiivista käsittämistä ja merkitysten muodostamista. Oppiminen ja konstruktoiden muodostaminen tapahtuvat suhteessa jo opittuun. Tieto- sekä taitorakenteet täydentyvät vähitellen. Opettaja voi tukea henkilökohtaiseen prosessiin kiinnittyvää neuvottelua esimerkiksi itsereflektion taitojen edistämisen kautta. Neuvottelu voi liittyä myös vuorovaikutukseen, jossa merkityksiä muodostetaan opettajan ja oppijan tai oppijoiden yhteisön yhteisen reflektion välityksellä. Lisäksi neuvottelu voi liittyä menettelytapoihin, jolloin yhdessä eksplikoidaan oppimisen tavoitteita, rajoitteita, tapoja ja arviointia. Tavoitteena on oppijan ymmärrys oppimisesta sekä oman oppimisprosessin omistajuus ja hallinta. Erilaiset oppijan ymmärtämisen tukemisen ulottuvuudet ovat keskeinen osa oppijan autonomian sekä oppimisen tilan autenttisuuden tukemista.

Edellä kuvaamaani dialogista opettajana toimimisen tavoitetta, ammatillista katsomusta, voi kutsua myös humaniksi opettajuudeksi. Humanin, oppijakeskeisen opettajuuden suuntaviivoja ovat määritelleet mm. Pine ja Boy (1977; katso myös Dewey 1938, 34 – 35; Jaatinen 2003, 2007, 2009; Kakkori ja Huttunen 2007; Kohonen 1994; Kohonen ym. 2001; Lehtovaara 2001a), jotka toteavat, että humanin opettajuuden perusta on opettajan ihmiskäsitys sekä käsitys omasta itsestään. Oppijaa arvostava opettajuus pohjautuu opettajan minuuden sekä työn tekemisen tapojen ja periaatteiden vuorovaikutteiseen kehittymiseen, sillä kuten Pine ja Boy (emt., 20 – 23) sanovat: *”Ihmisen minäkäsitys ja tapa tehdä työtä ovat symbioottisessa suhteessa toisiinsa. Minuus muovautuu suhteessa työhön ja työ suhteessa minuuteen....Opettaminen edellyttää empaattista ymmärrystä, rehellisyyttä, yksilön aitoa kunnioittamista, konkreettisuutta ja tilanteeseen antautumista”*. Lausuma kuvastaa hyvin opetuksen koko persoonaa huomioivaa luonnetta, sillä humani opettajuus koskettaa sekä opettajaa että oppijaa kokonaisina ihmisinä ja haastaa molemmat autenttiseen toimintaan (katso kuvio 2).





Kuvio 2. Tutkimukseni lähtökohtana olevan oppijaa arvostavan opettajuuteni, työn tekemisen tavan ja minuuden kehittymisen vuorovaikutteinen sykli (pohjana Pine ja Boy 1977; Kohonen 1994; Kohonen ym. 2001; Lehtovaara 2001a).

Kokemuksellisen oppimisen (humaanin opettajuuden) pedagogiikka juontaa juurensa John Deweyn (1938) tekemällä oppimisen periaatteeseen. Dewey nosti pedagogiseen diskurssiin oppijan yksilöllisyyden ja oppimisen kokemuksellisuuden merkitykset, mielekkäät oppimisympäristöt sekä oppijan kokemuksen aikajatkumon: läsnä ovat aina oppijan elämismaailman menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus. Hän korostaa tulevaisuuden merkitystä osana mielekästä oppimista. Kokemuksilla tulee olla tavoite ja suunta, jotka ohjaavat ja valmistavat oppijaa tulevaa varten. Dewey painottaa oppimisen tarkoituksenmukaisuutta, ja muistuttaa, että opettajan on tuettava mielekkään ja oppimista edistävän kokemuksen syntymistä, mikä tahansa kokemus ei tue tavoitteen mukaista oppimista. Kokemus sinänsä ei tuota oppimista (oppiminen ei ole pelkkää toimintaa ja puuhastelua), vaan oppimista tukee kokemus, joka ohjaa oppijaa oivaltamaan jotain uutta hänen aiempaan kokemusmaailmaansa pohjautuen. Kuten Dewey (emt., 39) sanoo: *”Kokemus ei mene vain yksinkertaisesti ihmisen mieleen. Se menee sinne, missä se vaikuttaa asenteisiin, haluun ja aikeisiin”*. Hän muistuttaa, ettei oppiminen aina etene toivottuun suuntaan. Jokaisen oppijan yksilölliset ominaisuudet, aiemmat kokemukset ja motivaatio ohjaavat sitä, kuinka uudet kokemukset merkityksellistyvät oppijan elämismaailmassa. Dewey näkee oppimisen kokonaisuutena, jossa aiempi oppiminen pohjustaa syklisesti uuden oppimista, ja syklisyydestä saadaan mahdollisimman eheä tarkoituksenmukaisessa oppimisympäristössä – opettajan on pyrittävä tuntemaan oppijat yksilöinä ja ihmisinä.

Deweyn ajattelussa on jo autenttisen oppimisen ajattelun siemen. Mielekäs oppiminen edellyttää todellisia kiinnekohtia oppijan elämismaailmaan sekä autobiografista tietoa oppijasta ihmisenä.

Pine ja Boy (1977, 5 – 7) kokoavat yhteen Deweyn jälkeiset keskeisesti kokemuksellisen oppimisen ajatteluun vaikuttaneet diskurssit (Kelley 1947; Maslow 1954; Rogers 1961; ks. myös Lehtovaara 2001a, 167 – 173; Kakkori ja Huttunen 2007) sekä oman ajattelunsa, ja esittävät ne kymmenen opettajan pedagogisen periaatteen muodossa:

- opettaja pitää itsestään,
- opettaja kohtaa oppijan kokonaisena ihmisenä menemättä roolin taakse,
- opettaja ajattelee muista ihmisistä lähtökohtaisesti hyvää,
- opettaja kehittää, ajattelee ja elää humanien arvojen mukaisesti,
- opettaja näkee elämän jatkumona, johon sisältyy ongelmien ratkaisua ja muutosta,
- opettaja ymmärtää erehtymisen ja virheiden arvon oppimisessa,
- opettaja luottaa itseensä,
- opettaja on avoin kokemuksille,
- opettaja on aloitteellinen,
- opettaja on spontaani ja vuorovaikutteinen.

Ylivoimaiseltakin kuulostava lista ihanteellisesta opettajasta pitää hyvin sisällään edelleen elinvoimaisia pedagogisia periaatteita, ja viitoittaa tietä opettajan kasvuille ja kasvun haasteille. Lehtovaara (mm. 2001a) on erinomaisesti päivittänyt humanin opettajuuden suuntaviivoja omassa opettajan ja oppijan kohtaamisen, avoimen dialogin, filosofisessa kuvauksessaan. Pinen ja Boyn tapaan Lehtovaara (emt.) painottaa opettajan ymmärrystä itsestään, itsetuntemusta, ihmiskäsitystä sekä itsen jatkuvaa haastamista ja tietoista kehittämistä hyvän opettajuuden perustana. On selvää, ettei kukaan opettaja pysty täydellisyyteen saati olemaan alati hyvä ihminen, mutta on tärkeää pitää mielessään suunta, jota kohti pyrkii – pyrkimys ohjaa opettajaa ammatilliseen kasvuun sekä eettisesti oikeaan ja kohdalliseen toimintaan.

Ihmis- ja minäkäsityksen ohella opettajan oppimiskäsitys ohjaa vähintään implisiittisesti hänen toimintaansa opettajana. Oma oppimiskäsitykseni pohjautuu kokemuksellisen oppimisen (esim. Dewey 1938; Kaikkonen 2004b; Kohonen 2001a, 2009a, 2009b; Kolb 1984; Moon 2004; Mäkinen 2009; katso myös Kulmala-Repo ja Lindgren 2005) ja sosiokulttuurisen oppimisen teorioihin (esim. Kohonen 2009b; Linnakylä 1994; Mäkinen 2009; Vygotsky 1978; Watson-Gegeo 2004; Tynjälä 1999). Kokemuksellisen oppimisen teoria painottaa toiminnan, kokemuksen, reflektion ja käsitteellistämisen syklisyyttä. Syklisyys muodostaa jatkumona oppimisen kehän tai pikemminkin spiraalin, jossa oppijan ymmärrys ja tieto asteittain kasvavat. Jaatinen (2009, 74) kiinnittää Deweyn perinteeseen nojaten kokemuksen ja oppijan elämismaailman toisiinsa osuvasti sanomalla: *”Ihminen oppii oman elämänsä kulkunsa tuoman kokemuksen viitekehyksessä. Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus – autobiografinen – ovat jatkuvasti läsnä ihmisessä... ”*.

Kant (Kitcher 1998, ix) korostaa kokemuksen merkitystä tiedon syntymisen prosessissa todeten: *”kognitiot syntyvät kokemuksesta”*. Kant kuitenkin erottelee kokemuksesta nousevan tiedon ja tiedon a priori, joka on riippumaton yksittäisestä ko-

kemuksesta. Kitcher (emt., 1 – 20) selventää a priorin tiedon käsitettä kuvaten sen kiinnittyvän ihmisen kokemusmaailmaan yleensä ja muodostaen tiedollisen kokonaisuuden, joka koostuu sekä sisäisen kokemuksen ja ajattelun että ulkoisten kokemusten ja ajattelun muodostumana. Lähestyn vaikeasti avautuvaa a priorin tiedon käsitettä siitä näkökulmasta, että katson sen olevan pitkälti omaa aiempaa tietoa sekä tiedollista esiymmärrystäni, tarkasti määrittelemätöntä ja osittain implisiittistä tietovarantoa, joka ohjaa tutkijuuttani, ja joka kehittyy ja osittain eksplikoituu osana tutkimusprosessia hermeneuttisen ymmärtämiseni kasvaessa. Myös jokaisella kohtaamallani oppijalla on oma osittain implisiittinen tietovarantonsa, yksittäisistä kokemuksista riippumaton tiedollinen perusta, jolle hänen oppimisensa rakentuu.

Kokemuksellisuus on ymmärryksen perusta, se on tapa tuottaa eläviä merkityksiä ja kiinnittää oppiminen oppijan elämismaailmaan. Elämismaailmaan kiinnittyminen on merkityksiä tuottavan kokemuksen ja sen synnyttämän oppimisen perusta. Wadhwa (2006, 1) täydentää: *”Oppiminen on tapa elää ja ymmärtää maailmaa, se on merkitysten muodostamista”*. Ropo (2009, 147) korostaa, että kokemukset ovat kertomuksien ja konteksteihin sidottujen muistikuvien, merkitysten, edellytys. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan yksin riitä, vaan kriittinen reflektio käsitteellistä opitun ja konstruoi sen tiedolliseksi rakenteeksi. Jaatinen (2007) painottaa kriittisen reflektion merkitystä. Uskallus haastaa olemassa oleva tieto ja olla avoin uusille merkityksille ja oppimisen prosesseille samoin kuin sisäinen ja yhteinen pohdinta johtavat oppijaa eteenpäin omaan elämismaailmaansa kiinnittyvässä oppimisessa, jossa oppimisen tavat, sisällöt, esimerkit ja materiaalit kiinnitetään oppijoiden omiin kokemuksiin. Kokemuksellinen oppiminen heijastuu ihmiseen kokonaisena, kuten Mäkinen (2009, 181, ks. myös Kohonen 1994, 2001a, 27; Pine ja Boy 1977) osuvasti toteaa: *”Oppiminen koskettaa yksilön koko persoonaa: persoonallisuuden emotionaalista, sosiaalista, fyysisistä, kognitiivista ja henkistä puolta”*.

Sosiokulttuurisen oppimisen teoria puolestaan korostaa oppijan yhteyttä ympäröivään yhteisöön. Oppiminen (ja kokeminen) ei ole ajasta, paikasta, toimijoista ja kontekstista irrallista, vaan tapahtuu aina suhteessa sosiaaliseen kontekstiinsa. Cobb (1999 Tynjälän 1999, 53 mukaan) toteaa, että oppiminen on yhtäältä yksilöllistä tiedon konstruointia ja toisaalta yhteisöllistä kulttuuriin sosiaalistumista. Ajatus on lähtöisin Vygotskilta (1978), joka erottelee oppimisessa yksilön sisäisen sekä yksilön ja yhteisön yhteisen, sosiaalisen, tason. Watson-Gegeo (2004) puolestaan toteaa, että kognitiivinen kehitys, ja oppiminen ylipäättään on tavoitteellisen sosiaalisen vuorovaikutuksen jatkumo. Yksilön sisäisetkin ajatteluprosessit ohjautuvat kulttuurisesti sidotun kielen kautta. Yksilön kielellinen tiedon konstruointi, merkityksenanto, on osa sosiaalista prosessia, sillä kieli on aina osa sitä kulttuuria, jossa sitä käytetään. Ihminen oppii, kehittyy ja rakentuu yksilönä aktiivisessa suhteessa sosiaaliseen kontekstiinsa; hän peilaa itseään toisiin ja toimii omaan yhteisöön sosiaalistuneena. Oppimista ja kontekstia ei voi irrottaa toisistaan (Kohonen 2009b; Mäkinen 2009; Tynjälä 1999).

Kohonen (2001a, 30) tiivistää kokemuksellisen oppimisen periaatteet seuraavasti:

- Oppiminen tapahtuu merkitysten jatkumossa, se ulottuu ´merkityksettömästä´ rutiinioppimisesta ´merkitykselliseen´, kokemuksia tuottavaan oppimiseen. Oppiminen on prosessi, jossa tietoa muodostetaan kokemuksen muuntumana.

- Oppiminen on jatkuva prosessi, yhdessä tilanteessa opitut tiedot ja taidot toimivat ymmärryksen rakentamisen välineinä seuraavissa oppimisen tilanteissa.
- Oppimisen prosessi edellyttää tasapainoilua käsittämisen ja kokemusten, oppimisen vaiheiden, välillä. Oppiminen sisältää väistämättä jännitteitä; tiedot, taidot ja asenteet kehittyvät vuorovaikutteisessa mutta ei määrämuotoisessa vuoropuhelussa oppimisen vaiheiden välillä.
- Oppiminen on kokonaisvaltainen maailmassa olemisen tapa. Siinä yhdistyvät tunteet, tarkkailu, ajattelu ja toiminta syklisenä prosessina. Oppiminen on aktiivista ja itseohjautuvaa läpi koko elämän.

Kohosen (2001a) kuvaamat periaatteet korostavat osuvasti oppimisen prosessiluonnetta, kokemusten tuottamaa merkityksellisyyttä, oppijan vastuullisuutta sekä koko elämään ulottuvaa inhimillistä toimintaa. Paitsi oppija myös opettaja on aktiivinen, elinikäinen oppija, joka kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. Oppijat, opettajat ja kontekstin toimijat muodostavat pedagogisen suhteen määrittämässä tilassa yhteisön, jossa he yhdessä etsivät ja ymmärtävät merkityksiä (ks. Allwright 2006; Jaatinen 2009; Kohonen 2009a). Mäkinen (2009, 182) käyttää tällaisesta dialogista käsitettä kollaboratiivinen dialogi, joka on lähellä avointa dialogia, mutta jo nimenä korostaa tukemisen vastavuoroisuutta sekä oppimisen reflektointia ja merkitysten muodostamista. Jaetussa maailmassa kulkeva oppimisen polku on osittain yhteinen ja molemmilla on mahdollisuus oppia, kasvaa ja kehittyä matkan varrella.

Miten sitten opettajuuden ja oppimisen kokonaisvaltaisen kokemuksellisen oppimisen periaatteet viedään opettajan arkityöhön? Hildén (2002, 113) toteaa, että oppijan metakognitiivisten taitojen kehittyminen sekä tietoisuus, reflektio ja autonomia ovat keskenään riippuvaisia ilmiöitä, joiden edistäminen edellyttää opettajalta kokonaisvaltaista otetta oppimisen tukemiseen. Tällöin oppimistilanteiden kokemuksellisuuden varmistaminen, opetuksen kiinnittäminen oppijan elämismaailmaan autenttisen aineksen kautta sekä kriittinen, ohjattu tai vähintään opastettu reflektio nousevat opetuksen keskiöön. Oppijan ja opettajan autonomia, oppimisen tilan autenttisuus, oppijan toimijuuden tukeminen ja tilan antaminen muodostuvat opettajan toiminnan kulmakiviksi. Avaan seuraavaksi autonomian, autenttisuuden ja tilan antamisen käsitteitä osana pedagogista ajattelua ja kiinnitän ne tapaani tehdä työtä.

## 4.2 OPPIJAN AUTONOMIA JA VALINNAT

Autonomian käsite tuli pedagogiseen diskurssiin 1970-luvulla tarkoittaen alkuun oppijan itseohjautuvuutta erityisesti itsenäisen oppimisen näkökulmasta. Little (2004, 15 – 17) kertoo kuvaavan esimerkin alkuvaiheen ymmärryksestä vuodelta 1978 Trinity Collegesta Dublinissa, jossa autonomian ajateltiin toteutuvan siten, että oppijoilla on vapaa pääsy kielistudioon, omat materiaalit ja mahdollisuus opiskella oman aikataulunsa ja motivaationsa mukaan. Tulokset eivät olleet rohkaisevia, ja vähitellen alettiin ymmärtää, ettei oppijan autonomia voi tarkoittaa oppijan jät-

tämistä yksin, vaan valinnan mahdollisuuksien tarjoamista, mahdollisuutta kontrolloida omaa oppimistaan ja itse päättää siitä, miten haluaa oppimiseen sitoutua. Laajemmassa merkityksessään autonomia nousi vahvasti eurooppalaiseen pedagogiseen diskurssiin Holecin (1981; ks. myös Piippo 2009) oppijan autonomian tarkastelun myötä. Holec (emt., 4) korostaa, että autonomia liittyy oppijaan tai oppijoiden yhteisöön, se on ihmiseen kiinnittyvä ominaisuus. Prosessi ei voi olla autonominen, ainoastaan ihminen voi. Kuten Kohonen (2009a, 15) toteaa, autonomiassa on kyse oppijan henkisestä itsenäistymisestä. Oppijan aito autonomia edellyttää opettajan ohjausta ja suunnan näyttämistä, tukea silloin kun sitä tarvitaan ja tilan antamista silloin, kun sitä edellytetään. Oppija ei voi olla autonominen, ellei hänelle aidosti anneta siihen mahdollisuutta. Opettajana haasteenani on tunnistaa oppijan erilaiset tilanteet ja toimia oppijan tarpeita tukevalla tavalla.

Oppijan autonomian tarkastelussa Rebenius erottaa (Kohosen 2009a, 2009b mukaan) kaksi rinnakkaista autonomiadiskurssia. Yhtäältä autonomiaa tarkastellaan kokonaisvaltaisena ja kriittisenä filosofisena katsomuksena, johon sisältyy vapauden ja vastuun kysymykset osana yhteiskunnan väistämättä vapautta rajoittavaa jäsenyyttä sekä tiedon emansipatorinen luonne (esim. Little 2004; Piippo 2009; Kohonen 2009a, 2009b). Toisaalta autonomiaa tarkastellaan oppimaan oppimisen kompetenssina ja elinikäiseen oppimiseen kasvamisena (esim. Holec 1981; Little 2004; Piippo 2009; Kohonen 1994, 2009a, 2009b). Kompetenssinäkemyksessä korostuu oppijan tieto siitä, mitä ja miten oppii, miten itse opiskelee ja valitsee omat oppimisen strategiansa sekä miten osaa itse arvioida omaa oppimistaan. Keskeistä on oppijan kyky kysyä miksi hän opiskelee ja oppii, eikä pelkästään mitä hän opiskelee. Kriittisyys ja valikointi ovat tärkeitä metataitoja, jotka ohjaavat oppijan oppimaan oppimisesta. Kompetenssinäkemys korostaa autonomian taidollista ulottuvuutta, mutta kuten Piippo (2009, 56) toteaa, eivät erilaiset autonomian näkemykset sulje toisiaan pois vaan pikemminkin täydentävät toisiaan. Oma ymmärrykseni autonomiasta on Kohosen tapaan (esim. 2001a, 2009a, 2009b) edellä kuvattujen kahden autonomiadiskurssin yhdistelmä, opettajan elämismaailmani suodattama merkityskokonaisuus, kooste lukemastani ja oppimastani kokemukseni välittämän ymmärryksen kautta tulkittuna. Tarkastelen seuraavaksi autonomia-ajatteluni kulmakiviä: autonomian edellytyksiä, henkilökohtaisen autonomian (jossa erityisesti yhdistyvät autonomia filosofisena katsomuksena sekä autonomia oppimisen kompetenssina) ja yhteisöllisen autonomian käsitteitä sekä autonomian haasteita.

Autonomia edellyttää oppijalta kykyä itsenäiseen ajatteluun, toimintaan ja päätöksentekoon sekä kriittiseen reflektioon. Oppijalla on itsellään vastuullinen tiedon konstruoijan rooli, jossa hän toimii oman valintansa asettamissa rajoissa (Holec 1981, 3 – 7; Kohonen 1994, 2009a, 15, 2009b, 14 – 15). Little (2004, 20) erottelee Vygotskya (1986) seuraten kolme oppijalle keskeistä ajattelun muotoa, joita oppijan merkityksennannossa, tiedon konstruoinnissa, tulee tietoisesti pyrkiä tukemaan. Ajattelun muodot ovat *sosiaalinen puhe*, joka on yhteistä keskustelua ja reflektointia omien sosiaalisten viiteryhmiensä kanssa tavoitteena ymmärryksen muodostaminen; *egosentrinen puhe*, joka on muodoltaan edellisen kaltaista mutta toteutuu itsenäisenä keskusteluna, ikään kuin puheena itsensä kanssa, ja ohjaa ihmisen toimintaa ja päätöksentekoa sekä *sisäinen puhe* (ajattelu), joka on syvällistä itsereflektointia ja merkitysten etsin-

tää. Oppimisessa on läsnä vahva sosiaalinen ulottuvuus paitsi oppijan viiteryhmiä, myös ajattelun ja materiaalien välittämän kielen kautta. Sisäinen ja sosiaalinen maailma limittyvät merkitysten muodostamisen prosessissa yhteen ja oppimisen prosessi on moniulotteista vuoropuhelua näiden maailmojen välillä.

Kohonen (2001a, 36 – 50, 2009a, 16 – 19) erottelee tarkastelussaan henkilökohtaisen ja yhteisöllisen autonomian käsitteet. Henkilökohtainen autonomia kuvastaa autonomian individualistista ja kognitiivista puolta kun taas yhteisöllinen autonomia tuo autonomiadiskurssiin sosiokulttuurisen oppimisen yhteisön sekä aktiivisen kansalaisuuden ja vastuullisuuden näkökulman. Henkilökohtaisen autonomian käsitteen taustalla on Kantilta (esim. 1963) lähtöisin oleva ajatus ihmisen vapaudesta ja riippumattomuudesta ulkoisista velvoitteista. Vain vapaa ihminen voi toimia moraalisesti oikein ja kantaa aidosti vastuun omasta elämästään. Vapauteen sisältyy myös vastuu. Kant (emt., 117, 62) toteaa luennossaan etiikasta: *”Meidän täytyy keskustella siitä, miten käytämme vapautta suhteessa omaan itseemme...Vastuun määrä riippuu vapauden määrästä”*. Kant korostaa erityisesti ihmisen moraalista velvoitetta pyrkiä oikeaan ja kohdalliseen toimintaan. Hän toteaa ihmisen käyvän ikuista taistelua omaa moraalista riittämättömyyttään vastaan, mikä voi näkyä esimerkiksi henkilökohtaisen ja yhteisöllisen autonomian ristiriitatilanteissa. Miten ihminen toimii, jos henkilökohtainen tavoite poikkeaa yhteisöllisistä tavoitteista? Kamppailua määrittävät ihmisen kyky ja halu oman itsensä hallintaan. Jatkuva sisäinen taistelu säätelee toimintaa ohjaavia valintoja ja päätöksiä (emt., 65, 138).

Henkilökohtainen autonomia edellyttää oppijalta tietoisuutta oppimisen prosesseista sekä omien oppimisen taitojen jatkuvaa harjaannuttamista. Kyse on pitkälti elinikäisen oppimisen tarpeen oivaltamisesta ja sitä tukevien taitojen kehittymisestä – tässä kohtaa ollaan lähellä autonomian näkemistä oppimaan oppimisen kompetenssina. Oppijan metakognitiiviset oppimisen hallinnan, suunnittelun ja tavoitteellisuuden, oppimisstrategian valinnan sekä tiedon konstruoinnin taidot kehittyvät tietoisuuden syventyessä ja sisäisen ajattelun taidon kasvaessa. Oppijan oppimisen tukeminen edellyttää minulta opettajana tietoista oppijan oman roolin korostamista sekä aiemmin kuvattua dialogisuutta: yhteisiä keskusteluja, joissa oppimisen sisällöistä, tavoitteista, ryhmässä toimimisesta ja työskentelytavoista yhdessä sovitaan. Tavoitteena on oppijan oman, todellisen ja tietoisien, motivaation herättäminen sekä sisäisen sitoutumisen edistäminen. (Kaikkonen 1999b, 81 – 88; Kohonen 1994, 2001a, 42 – 43; Lehtovaara 2001a.)

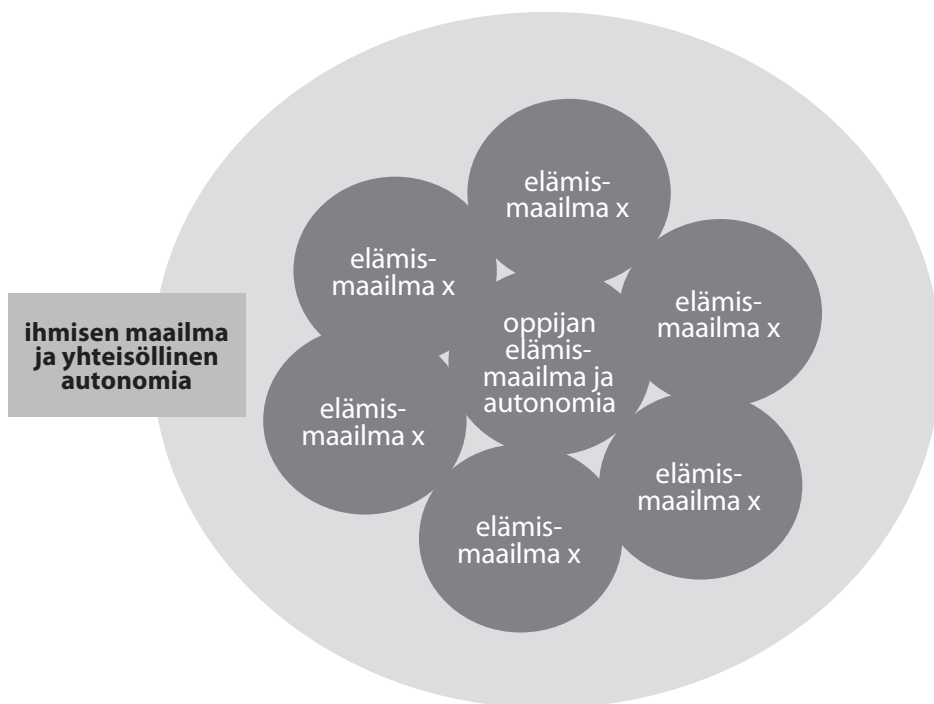
Henkilökohtaisen autonomian muovautumiseen vaikuttaa oppijan persoonallinen tietoisuus (Kohonen 2001a, 37 – 42, 2002, 90), johon sisältyvät oppijan käsitys omasta itsestään, moraalit, turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteet, identiteetti, tavoitteet, ihanteet ja unelmat. Oppijan persoonallinen tietoisuus määrittää hänen kykyään ja haluaan autonomiaan. Persoonallinen tietoisuus ohjaa vähintäänkin implisiittisesti oppijan toimintaa ja valintoja sekä sitoutumista oppimiseen. Oppijan reflektiokyvystä, sisäisestä puheesta, riippuu se, missä määrin ohjaus muodostuu eksplisiittiseksi ajatteluksi ja tietoiseksi oppijan autonomiaksi. Opettajana minun tehtäväni on tukea oppijan sisäisen puheen taitoa yhteisen, ohjatun reflektion kautta sekä tarjoamalla syötteitä itsenäiseen, sisäiseen ajatteluun.

Oppijan henkilökohtaista autonomiaa ohjaa hänen kognitiivisen ajattelunsa ja persoonallisen tietoisuutensa ohella hänen tunneälynä: itseluottamus, kontrolli, sosiaalinen kuuluvuus, uteliaisuus ja tiedon halu, viestintätaidot, yhteistyötaidot, pitkäjänteisyys sekä hallinnan tunne omasta elämästä (Kohonen 2001a, 36 – 37). Nämä ovat oppijan oppimisen kykyä vahvasti ohjaavia tunnetaitoja, joita opetuksessa tulee tukea. Onnistumisen ja oppimisen kokemukset yhteisessä sekä itsenäisessä työskentelyssä vahvistavat oppijan tunneälyä sekä autonomian ja oppimaan oppimisen taitoa. Oppija kehittyy autonomiseksi oppijaksi ja toimijaksi vähitellen, omista yksilöllisistä lähtökohdistaan riippuen nopeammin tai hitaammin. Onnistumisen kokemukset vahvistavat oppijan uskoa itseensä ja voimaannuttavat häntä oppijana. Voimaantuminen puolestaan edistää autonomisuutta. Oppijan autonomian kehitys edellyttää mahdollisuutta itsenäisyyteen ja valintoihin sekä oppijan kuulemista ja näkemistä omana itsenään (Kohonen 2009a, 21). Opettajana tavoitteenani on oppijan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, ei pelkästään tiedollisten tavoitteiden saavuttaminen vaan kokonaisen ihmisen kohtaaminen.

Yhteisöllisen autonomian käsite sitoo oppijan henkilökohtaisen autonomian osaksi ympäröivää yhteiskuntaa, sitä kontekstia, jossa oppija toimii ja elää. Kuten Kohonen (2009a, 17) toteaa: *”yksilöinäkin me elämme jatkuvasti keskinäisessä riippuvuudessa toisiin ihmisiin, ryhmiin, yhteisöihin ja instituutioihin”*. Autonomiakasvatuksen tavoitteena on oppijan toimijuuden ja sisäisen äänen löytämisen tukeminen sekä rohkaiseminen osallistua yhteiskunnan toimintaan. Yhteisöllinen ja henkilökohtainen autonomia ovat jossain määrin keskinäisessä ristiriidassa, sillä yhteisöllinen konteksti rajaa oppijan vapautta sekä mahdollisuuksia toimia henkilökohtaisen autonomiansa ohjaamana (ks. Kohonen emt.). Oppija ei ole omassa elämissaailmassaan, ei edes sisäisessä maailmassaan, muusta maailmasta irrallinen subjekti, vaan hänen elämissaailmansa kiinnittyy muiden yksilöiden elämissaailmojen muodostamaan kokonaisuuteen, ihmisen maailmaan (katso kuvio 3). Oppijan puheen tavat (sosiaalinen, egosentrinen ja sisäinen puhe) kiinnittyvät kielen kautta ympäröivään kulttuuriin ja ympäröivä kulttuuri puolestaan ohjaa oppijaa toimimaan tiettyjen normien, säännösten ja yhteisten koodien määrittelemällä tavalla. Kun oppija ottaa toimijuuden itselleen, on tämä prosessi vuorovaikutteinen, ja parhaimmillaan oppijan oppiminen on Jaatisen (2009, 74) kuvaamaa vastuullista oppimista, oman elämän ja toisen muuttamista sekä jatkuvaa kasvua.

Oppijan autonomia on moniulotteinen ilmiö ja myös sen haasteet ovat moninaiset. Voi olla, että oppija on tottunut ulkoa ohjattuun, valvottuun oppimiseen ja tehnyt vain sen, mitä on pakko tehdä, että saa hyväksytyt suorituksen. Suoritusorientaatioon ei välttämättä sisälly juurikaan pohdintaa, reflektiota tai kyseenalaistamista, vaan tavoitteena voi olla suoraviivainen oppimissuoritteiden keruu. Oppija saattaa olla tottunut opetuskulttuuriin, jossa oppiminen nähdään yksipuolisesti tiedon siirtämisenä. Oppija voi olla kypsytymättömän itsenäisiin ratkaisuihin ja odottaa jatkuvaa tukea, ehkä suoranaista ohjausta omille päätöksilleen joko opettajalta tai omilta viiteyhteisöiltään. Tällöin oppija on riippuvuusorientoitunut eikä hän kykene itsenäiseen toimintaan vaan ohjautuu suhteessa joko auktoriteetti-, oppimistehtävä- ja / tai testausriippuvuuteen (Kaikkonen 1999b, 82). Riippuvuusorientaatio voi olla tietoinen valinta, jossa oppija odottaa opettajan ohjausta ja määräämittäisiä tehtäviä sekä pe-





*Kuvio 3. Tutkimuksessa tarkastelemani oppijan henkilökohtainen autonomia osana ihmisen maailmaa ja yhteisöllistä autonomiaa (pohjana Jaatinen 2009; Kohonen 2009a; Varto 1995).*

rinteisiä kokeita, jotka hän kokee helpommaksi tavaksi toimia kuin ottaa itsenäisen vastuu omasta oppimisestaan. Opettajana saatan kohdata tilanteen, jossa oppijan autonomia tuottaa valinnan olla kiinnostumatta juuri siitä oppimiskokonaisuudesta tai opintojaksosta, joka on meneillään – se ei ehkä merkityksellisty oppijan elämis-maailmassa mielekkäällä tavalla eikä tavoita hänen kokemuspiiriään (Kaikkonen 1999b; Kohonen 2001a).

Oppijan autonomian ongelmat asettavat minut opettajana haasteiden eteen. Vastaan haasteisiin esimerkiksi yhteisillä pedagogisilla neuvotteluilla, kiinnittämällä opiskeltavat kokonaisuudet oppijan omaan elämismaailmaan sekä määrittämällä opintojakson minimisuoritteetkin sellaisiksi, että ne edellyttävät vähintään jonkinlaista sisäistä ajattelua ja reflektiota. Tarvitsen opetukseni toteutuksessa oppijasta autobiografiasta tietoa, tietoa siitä, millainen hänen oppimishistoriansa on ollut, millaiset asiat häntä kiinnostavat ja ylipäätään millaisen elämänhistorian hän tuo mukanaan yhteiseen tilaamme. Autobiografinen tieto ei välitä todellisuutta sinänsä, vaan se on oppijan (kokijan) oma käsitys menneestä nykyisyyden värittämänä. Eletty elämä tuo aina mukanaan uusia tulkintoja ja uusia muistoja menneestä osana omaa elämismaailmaa, joka kokonaisuutena muovautuu myös muistivarannon välityksellä (Jaatinen 2009). Tieto voi olla hajanaista ja sirpaleistakin, mutta se on kokijalle itselleen todellista ja tärkeää, ja välittyy hänen toimintaansa oppijana ja ihmisenä sekä hänen tekemiinsä valintoihin. Opetustyön autobiografinen ote edis-



tää sekä motivoituneiden ja taitavien että taidoiltaan ja motivaatioltaan eritasoisten oppijoiden oppimista; se tuo oppijat kokonaisina ihmisinä oppimisen tilaan ja auttaa opettajaa koherentin oppimistilanteen toteutuksessa (Jaatinen 2003, 2007).

Autonomia on haasteellinen tavoite niin oppijalle kuin opettajallekin ja sen kehittyminen edellyttää tietoista työskentelyä kohti autonomiaa. Opettaja ja oppija ovat valta- ja riippuvuussuhteessa, jossa molempia määrittää yhteinen koulutus konteksti, joka antaa rajat tilalle, jossa oppija ja opettaja kohtaavat. Kohonen (2009a, 27) toteaa, että oppijan ja opettajan autonomia näyttävät kulkevan ja kehittyvän rinnakkaisina prosesseina, joissa molemminpuolinen ymmärryksen vähittäinen kasvu tuottaa oppimisen prosessiin uusia merkityksiä ja syventää kykyä autonomiseen toimintaan pienin askelin. Opettajana autonomian kasvu tarkoittaa minulle jatkuvaa oppijan kannustamista ja ohjausta sekä dialogisuuden taidon tietoista harjaannuttamista. Lehtovaara (2001a) toteaa osuvasti, että avointa dialogia oppii vain avoimen dialogin kautta – tilanne on vähän sama kuin hermeneuttisen kehän sisälle pääseminen, on uskallettava aloittaa ja yrittää. Autonomiaan kasvu edellyttää opettajalta myös oman työn reflektointia, sisäistä puhetta, jossa pohdin ja kyseenalaistan työtapojani, aineistojani ja oppijan kohtaamistani. Vain jatkuva epäily, ihmettely, kadottaminen, etsiminen ja löytäminen voivat tuottaa aitoa autonomiaa.

Little (2004, 22 – 23) tiivistää autonomiakasvatuksen kolmeen periaatteeseen, joista viimeisen muokkaan opetukseeni sopivaksi: oppijan sitoutuminen, oppijan reflektointi sekä tarkoituksenmukainen (Little: kohdekielen) opiskeltavan aineiston käyttö. Oppijan sitoutuminen tarkoittaa psykologista suhdetta oppimiseen, vastuunottoa ja oppimisen omistajuuden hyväksymistä. Oppija on tällöin itse aidosti valintoja tekevä subjekti, kypsä tekemään päätöksiä ja kantamaan niistä vastuun. Oppijan reflektointi tarkoittaa sisäisen puheen taidon vähittäistä kehittymistä sekä kykyä syvälliseen merkitysten etsintään. Tarkoituksenmukainen aineistojen käyttö tarkoittaa mielekkäiden opiskeltavien aineistojen ja oppijan elämismaailmaan kiinnityvien autenttisten sisältöjen tuomista oppimistilanteeseen, jolloin oppimisesta muodostuu oppijalle mielekäs ja eheä kokemus. Oppimisen tilan autenttisuus välittyy osana oppijan autonomian tukemista ja eheän oppimiskokemuksen tavoittelua. Avaan seuraavaksi sitä, miten oppimisen tilan autenttisuus minulle näyttäytyy.

### 4.3 OPPIMISEN TILAN AUTENTTISUUS

Opettajana toimimistani ohjaa myös autenttisuuden käsite, jonka ymmärrän ennen kaikkea oppijan pedagogisen kohtaamisen periaatteina yhteisessä tilassamme sekä oppijan toimijuutena. Autenttisuus on pedagogisessa diskurssissa alkuun tarkoittanut lähinnä opetuksen aineistojen ja tapojen mahdollisimman todenmukaisia sisältöjä ja toteutusta, mutta käsite on laajennut vähitellen kohti oppijan kokonaisvaltaista kohtaamista ja oppijan elämismaailmaan nivoutuvaa oppimisen tilan tarjoamista (Jaatinen 2003, 2003, 2004, 2007, 2009; Kaikkonen 2000; Kohonen 2009a, 2009b) sekä oppijan toimijuutta, aktiivista vastuuta omasta oppimisestaan (Kaikkonen 2000, 2001, 2004a, 2004b). Taylor (1995) käyttää autenttisuudesta käsitettä *nykyaikaisen rehellisyyden ihannointi*, mikä kuvastaa hyvin pyrkimystä kohdalliseen toimintaan

mutta muistuttaa myös siitä, ettei puhdasta autenttisuutta ole mahdollista saavuttaa – se jää aina jossain määrin ihanteeksi. Autonomia ja autenttisuus ovat osittain yhdeksi limittyviä ja vuorovaikutteisesti kasvavia ihanteita, joita kohti pyrkiminen ja joiden edistäminen vaatii jatkuvaa tietoista työskentelyä ja opettelua.

Oppimiseen ja opettamiseen sekä maailmassa oloon ylipäättään sisältyy aina *toisen* (Jaatinen ja Lehtovaara 2005) kohtaaminen. Oppimisessa on mukana toinen oppija, opettaja ja oppijoiden yhteisö, joiden kanssa merkityksiä muodostetaan. Itsenäisessäkin opiskelussa toisuus välittyy vähintään tekstien sosiaalisten ja kulttuuristen kerrostumien kautta. Kohtaaminen tapahtuu pedagogisen suhteen määrittämässä oppimisen tilassa, jossa yhtyvät minän ja toisen tilallisuus yhteisessä, jaetun maailman horisontin viipaleessa. Oppijan ja opettajan minuus ja toisuus reflektivat peilinomaisessa prosessissa, jossa molemmat vuorovaikutteisesti kasvavat. Tisuus kietoutuu osaksi maailmaa, jossa jossain määrin jaamme elämismaailmamme. Eläminen ja ihmisyydet ovat kasvamista toisen kohtaamiseen. Jaatinen ja Lehtovaara (2005, 218) sanovat, että *”toisuuden kohtaaminen opettajan työssä, oppijan itsenäisyyteen ohjaaminen, edellyttää, että opettaja ensin tunnistaa, mikä on toista ja mikä häntä itseään”*. Pyrkimys kohti autenttisuutta edellyttää opettajalta oman elämänhistorian, ihmiskäsityksen, työn tekemisen tapojen ja ihmisyyden reflektointia. Reflektion avulla opettaja voi kohdata toisen tasaveroisesti ja pyrkiä ymmärtämään tätä. Toisen kohtaamisessa tärkeää on, ettei pienennä tai piilota omaa minuuttaan. Kohtaaminen ei saa tarkoittaa nöyrytystä, mielistystä, vääritystä tai liian lähelle menemistä eikä minuuden ja toisuuden sekoittamista. Kyseessä on pedagoginen suhde, jossa minuuden ja toisuuden reflektoinnin ulottuvuudet määrittyvät oppimisen tavoitteiden kautta. Omaa minuutta ei pidä avata liian pitkälle eikä toisalta pyrkiä liian lähelle toista – kummallakin on omat rajansa, oma tilansa ja tarve kohdata oppimisen tavoitteiden asettamisissa paikoissa (ks. Huttunen 1999; Kakkori ja Huttunen 2007; Tirri 1999).

Tasaveroista minän ja toisen kohtaamista määrittää Buberin (1986; ks. myös Gadamer 1975, 321 – 325) kuvaama minä-sinä suhde, jossa toimijat ovat kokonaisia ihmisiä omine elämänhistorioineen ja kokemuksineen, jotka puolestaan heijastuvat kohtaamiseen ja vaikuttavat sen ilmituloon. Minä-sinä suhde heijastuu siihen, miten kumpikin asemoituu suhteessa toiseen sekä siihen, missä määrin kumpikin osallistuu (ja uskaltaa sekä haluaa osallistua) kohtaamiseen omana itsenään. Opettajana minun tulee pyrkiä minä-sinä suhteeseen minä-se suhteen sijaan. Buber (emt.) toteaa minä-se suhteen olevan lähtökohtaisesti toista esineellistävä, yksinkertaistava ja valtasuhdetta korostava. Hän kuitenkin sanoo (emt., vi), että nämä molemmat suhteet *”ovat ihmisen olemassaoloon ja laatuun kuuluvia, mutta joista vain minä-sinä yhteys edustaa ihmisten välistä autenttista dialogista kohtaamista”*. Buber (emt., 76) jatkaa *”Minä-sinä suhteen selvä ja kiinteä rakenne, tuttu jokaiselle, jolla on avoin sydän ja rohkeutta altistaa se, ei ole mystinen luonteeltaan”*. Vaikka oppijan ja opettajan välillä on jonkinasteinen valtasuhde ja yhteinen koulutuskonteksti sekä ympäröivä yhteiskunta määrittävät pitkälti kummankin toimijan vapautta, on näiden sosiaalisten konstruktioiden sisällä mahdollista kohdata toinen omana itsenään, jos siihen vain on halua ja rohkeutta.

Taylorin (1995) mukaan oppimisen tilan, kohtaamisen, autenttisuuden tavoittelu edellyttää opettajalta ja oppijoilta yhteistä ihmisyyden, arvojen, uskomusten ja tietämisen käsitteiden pohdintaa, uskallusta edetä ajattelussa ja pohdinnassa oppi-

misen pintatasoa syvemmälle. Pohdinnassaan Taylor (emt., 17) erottaa kolme ontologista kerrostumaa: ihmisen sisäisen ulottuvuuden tajun kehityksen, käsityksen itsestä ihmisenä osana maailmaa ja kyvystä ajatella sekä reflektoida; yksilöllisyyden ja minuuden käsitteet sekä luonnon näkemisen moraalinen lähteenä. Ihmisen suhde luontoon on yksi perustavanlaatuisista arvokysymyksistä, jossa ratkaistaan se, miten ihminen asennoituu suhteessa fyysiseen osaan elämismailmaansa. Ontologisen pohdinnan, jossa ihmisyyden ja maailmallisuus, minuus, toiseus sekä ympäröivä fyysinen maailma ja luonto ovat osa keskustelua, tuominen osaksi opetustyötä voi tapahtua esimerkiksi yhteisten arvokeskustelujen myötä tai vaikkapa dramatisointia seuraavan reflektion välityksellä. Taylor (emt., 33 – 43) esittää huolenaan nyky maailman muutosten valtavirran: liiallisen individualisoitumisen, rationalisoitumisen sekä politisoitumisen, ja toteaa yhteisöllisyyden sekä vuorovaikutuksen olevan inhimillisyyden yrityksen keskiössä. Taylor korostaa omalta osaltaan pedagogisen kohtaamisen tärkeyttä. Opetuksessa tulee tukea oppijan yksilöllisen kasvun ohella hänen yhteisöllistä kasvuaan, aktiivista kansalaisuuttaan ja kuulumisen tunnetta sekä ennalta ehkäistä ihmisen kutistumista omaan itseensä.

Autenttisuuden keskiössä ovat oppijan toimijuus ja aktiivinen vastuu omasta oppimisestaan. Kaikkosen (esim. 1994, 2004a, 2004b; ks. myös Kohonen 1994, 2009a, 2009b) näkemykset oppijan toimijuudesta sekä Littlen (esim. 2004) autonomiakasvatuksen periaatteet liukuvat osittain yhdeksi: kyse on pitkälti oppijan sitoutumisesta omaan oppimiseensa, johon voi päästä kiinnittämällä oppimisen oppijan elämismailmaan. Kuten Kaikkonen (2004b, 31) sanoo, *”autenttinen liittyy välttämättä kokemuksen siinä, että minä itse olen tekijä, toimija tai kokija”*. Tällöin oppija on mukana oppimisen tilassa tietävänä, tuntevana, kokevana ja toimivana yksilönä. Oppimisen tila tarjoaa mahdollisuuden itsen monipuoliseen haastamiseen sekä omien tieto-, taito- ja tunnevarantojen käyttöön ja kehittämiseen sekä itsenäisesti että ryhmässä toimien (ks. Kaikkonen 2001, 62 – 64).

Kun oppiminen kiinnittyy oppijan omaan elämismailmaan ja omiin kokemuksiin, ja oppija on itse aktiivinen toimija, voi tuloksena olla aiemmin kuvattua transformatiivista, todellista muutosta tuottavaa oppimista (Mezirow 1991, 2000). Jaatinen (esim. 2007, 16 – 34; ks. myös Dewey 1938) kutsuu tällaista lähestymistapaa autobiografiseksi, refleksiiviseksi lähestymistavaksi, jonka lähtökohtana on jo edellä kuvaamani oppijaa ymmärtävä tieto, autobiografinen tieto eli käsitys siitä, kuka ja millainen oppija on sekä millaisen elämän- ja oppimisen historian hän tuo mukanaan oppimisen tilaan. Oppija muodostaa merkityksiä subjektiivisesti, omasta elämismailmastaan käsin, jonka läpi hän suodattaa oman reflektionsa ja muovaa omia tietämisen, taitamisen ja tuntemisen rakenteitaan. Autobiografinen lähestymistapa edellyttää opettajalta kiinnostusta selvittää, kuka oppija oikein on ja mistä lähtökohdista käsin hän toimii oppimisen tilassa. Keskeistä on opettajan omien tietämisen tapojen ymmärtäminen sekä autenttinen viestintä, rehellinen ja tarkoituksenmukainen kohtaaminen, jossa toimintaa eivät vääristä epäoleelliset seikat tai toisen persoonan puuttuminen.

Jaatinen (2009, 75 – 76, alkuperäinen painotus, sulkeissa olevat lisäykset omiani) tiivistää näkemyksensä oppijan autonomian ja autenttisen oppimisen edistämisestä seuraaviin periaatteisiin:

- ihmisen kokonaisuuden huomioon ottaminen oppimistapahtumassa – holistinen ihmiskäsitys (vrt. esim. Rauhala 1983, 1989, 1992 ja Varto 1992, 1994, 2000 ihmisen huomiointi kokonaisvaltaisena kehollisena, tajunnallisena ja situationaalisena olentona, joka tulee jokaiseen kohtaamiseen kokonaisena, oma elämänhistoria mukanaan),
- toisen kohtaaminen – dialogisuus (vrt. Buber 1923/1974/1986 minä-sinä suhde ja Lehtovaara 2001a, avoin dialogi),
- jatkuva *hyvän* opetuksen ja oppimisen etsiminen (vrt. hyve – etiikka esim. Husu 2002; Kakkori ja Huttunen 2007; Tirri 1999; ks. myös Räsänen 1993; Räsänen ja Sunnari 1997)
- tutkiva oppiminen, käsitysten, tunteiden ja arvojen jatkuva reflektointi, kyseenlaistaminen ja muuttuminen (vrt. Allwright 2006, oppiva yhteisö sekä tutkiva oppiminen ja opettajuus),
- itsen (oppijan ja opettajan) jäsentäminen osaksi koko ajan muuttuvaa yhteisöä ja yhteiskuntaa (vrt. esim. Tynjälä 1999 ja Watson-Gegeo 2004 oppimisen sosio-konstruktivistinen luonne ja kontekstisidonnaisuus).

Jaatisen koonti kuvaa osuvasti oppimisen tilan autenttisuuden varmistamisen periaatteita, joita itsekkin pyrin opetuksessani edistämään.

Oppijan autonomia, oppimisen tilan autenttisuus ja oppiminen ylipäättään sekä sen edellytyksenä oleva ajattelu eri tasoiheen vaativat tilaa, ilmaa ympärilleen ja tilaisuuden tulla ilmi, näkyviksi ja todellisiksi osiksi oppijan omaa elämismaailmaa. Oppiminen ei tapahdu käskien tai pakottamalla, vaan se vaatii mahdollisuuden muodostua merkityksiksi oppijan tieto-, tunne- ja taitovarannossa. Oppiminen on oppijasta riippuen eripituisen ajan vaativa ja monimuotoinen prosessi, jota opettajan tulee tukea antamalla sille tilaa. Kuvaan seuraavaksi sitä, miten ymmärrän tilan antamisen periaatteen omassa opetuksessani.

#### **4.4 TILAN ANTAMINEN – DIALOGISEN TILAN LÖYTÄMINEN DRAAMAKASVATUKSEN KEINAIN**

Transformatiivisen oppimisen tukemiseksi on tärkeää antaa oppijalle tilaa ajatella, toimia, tuntea ja kokea, elää omaa merkityksenannon prosessiaan (Mezirow 1991, 2000). Dewey (1938, 61 – 65) korostaa oppijan vapauden merkitystä siinä mielessä, että oppijalla on oltava tilaa ajatella ja reflektoida, pohtia rauhassa ja ymmärtää asioita omalla tavallaan. Oppija kiinnittyy osaksi koulutuskontekstia sekä ympäröivää yhteiskuntaa ja elää niiden asettamissa rajoissa – vapaus sinänsä on saavuttamaton haave – mutta noiden rajojen sisällä hänellä tulee olla tilaa ajatella ja toimia omalla tavallaan. Opetuksessa tilan antaminen tarkoittaa avoimuutta kohtaamistilanteille, tietynlaista väljyyttä oppimistilanteiden toteutuksessa, oppijan kuuntelemista ja huomioimista, mahdollisuutta muuttaa suunnitelmia tilanteiden edellyttämällä tavalla sekä tilan varaamista pohdintaan ja keskusteluun. Tilan antamisen peruspilareita ovat oppijan vapauden mahdollistaminen sekä opettajan kyky antautua kohtaamisen tilanteisiin avoimesti, herkkänä kuulemaan ja toimimaan oppijan ja tilanteen edellyttämällä tavalla.

Jaatinen ja Lehtovaara (2005, 220) puhuvat opettajan työtä ohjaavasta ja pedagogista kohtaamista määrittävästä viisaasta tietämisestä, tietämisestä, jossa toisesta välittäminen korostuu, ja toiselle annetaan tilaa sekä mahdollisuus omaan toimijuuteen, autonomiaan ja oppimisen tilan autenttisuuteen. Viisas tietäminen on tietämistä, jossa tiedolla ja ajatuksilla voidaan leikitellä. Todellisuuden annetaan tulla ilmi omana itsenään, uskalletaan jättää asiat silleen, rauhaansa. Tietäminen kiinnittyy elämismaailmaan kokonaisuutena ja tieto tulee ilmi kielen kautta. Implisiittinenkin tietäminen on osittain kielellistä, ajattelu pukeutuu kieleksi sisäisessä puheessa ja voi sitä kautta muuttua myös eksplisiittiseksi tietämiseksi. Molemmat tietämisen muodot heijastuvat yhteiseen kohtaamiseen ja ohjaavat sitä, kuinka opettaja ihmisenä kohtaamisen tilanteissa toimii.

Opettajana kykyä antaa oppijalle tilaa kiinnittyy vahvasti tietooni ja tietämiseen, kykyyn tulkita oppijoita ihmisinä sekä lukea kohtaamisen tilanteita oppimisen tiloina. Tärkeää on kyky ja halu hyväksyä toinen sellaisena kuin hän on, erilaisenaakin. Kyseessä on tieto ja tietäminen, jossa yhdistyvät edellä kuvatun opettajan viisaan tietämisen eksplisiittinen ja implisiittinen, intuitiivinen taso. Viisas tieto on osittain ihmisen sisäistä herkkyyttä kuulla ja huomioida toista ja osittain oppimisen sekä kokemuksen myötä kehittyvää ymmärrystä oppijasta ihmisenä (opettajan *fro-nesista*), joka ohjaa omaa opettajuutta ja kasvaa osana sitä. Oppimisen tilan jatkuva havainnointi ja herkkyys siinä tapahtuvalle toiminnalle, oppijoiden väliselle vuorovaikutukselle sekä oppijan ja opettajan väliselle suhteelle ovat opettajan metataitoja, joita voi tietoisesti kehittää.

Tilan antaminen edellyttää ymmärrystä siitä, ettei opettaja voi asiantuntijuudesta ja suunnitelmistaan huolimatta täysin hallita oppimisen tilannetta. Yhteisessä kohtaamisen tilassa kohtaa yhtä monta erilaista elämismaailmaa kuin siinä on toimijoita eikä opettaja voi kokonaisvaltaisesti koskaan ymmärtää saati hallita toisen maailmaa. Valmiiksi ajateltu ja suunniteltu ei välttämättä näyttäyty toisen maailmassa ollenkaan opettajan tarkoittamalla tavalla, vaan oppijan kokemus voi tuottaa merkityksenantoja eri tavoin kuin opettaja on ajatellut. Suunnitelma on hyvä perusta tarkoituksenmukaiselle oppimiselle, mutta siitä on osattava tilanteen vaatiessa irrottautua. Jaatinen (2009, 77 – 78) puhuu Vartoa mukaillen liian hyvin suunnitellun harhasta ihmisen projekteissa. Opettaja voi hakea turvaa tarkoista suunnitelmista, tavoitteista ja aikatauluista, jotka voivat kuitenkin oppimisen tilanteessa toimia esteenä tilan antamiselle, jos niistä ei uskalla tai halua irrottautua. Oppimiseen on monta tietä, eikä välttämättä opettajan suunnitelma olekaan se paras tie. Tilanne voi tuoda mukanaan muita ratkaisuja tai toiminnan tapoja tai vaatia vaikkapa täyden pysähtymisen ja tilanteen uudelleen arvioinnin. Jokainen oppimistilanne on uusi ja erilainen. Tilan antaminen ei tarkoita opettajan ajalehtimistä oppimisen tilanteissa, oppijan miellyttämistä tai suunnittelemattomuutta. Tilan antaminen on osa opettajan ammattitaitoa, jossa yhdistyvät kyky viedä oppimisen tilanteita eteenpäin joustavan ja riittävän väljän mutta tarkoituksenmukaisen ja tavoitteellisen suunnitelman kautta sekä kyky kuulla oppijaa ja lukea kohtaamisen tilanteita.

Oppiminen ja tilan antaminen tapahtuvat oppimisen yhteisössä (esim. Allwright 2006), jossa merkityksiä jaetaan yhteisen dialogin kautta mutta jossa on tilaa myös omalle, itsenäiselle ja hiljaiselle ajattelulle ja työskentelylle sekä suunnittelematta

esiin tuleville oivalluksille ja keskusteluille. Oppija kohtaa oppimisen yhteisössä erilaisia, mahdollisimman autenttisia materiaaleja, erilaisia tilanteita ja erilaisia itsenäisen ja yhteisen toimimisen tapoja. Keskeistä on myönteinen, salliva ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa oppija uskaltaa yrittää ja kokeilla sekä osallistua keskusteluun ja toimintaan. Kohtaamiseen välittyvät minuus ja toiseus, jotka peilaavat vuorovaikutteisesti ja voivat edistää oppijan kasvua osana hänen sisäisen puheen taitoaan. Oppijan kasvu edellyttää kriittistä reflektiota ja sisäistämistä, muuten kohtaaminen voi jäädä pelkäksi ohikiitäväksi kokemukseksi. Kohtaamisen kautta oppija voi pohtia omia arvojaan, omaa identiteettiään, itseään ja muita osana ympäröivää yhteiskuntaa ja ihmisyyttä ylipäätään. Tavoitteena on tukea oppijan kehitystä kohti autenttisuutta, vastuun ottamista omasta oppimisestaan ja toimijuuteen kasvamista (ks. Kaikkonen 2000, 2001, 2004a, 2004b).

Annan oppijalle tilaa käyttämällä menetelmiä, jotka ovat Jaatisen (2009, 78) kuvaamaan tapaan merkitykset avoimeksi jättäviä, oppijan omaa ajattelua edellyttäviä oppimisen tapoja, joissa vältetään valmiiksi annettuja vastauksia ja kyseenalaistetaan sekä pohditaan asioita osin yhdessä, osin itsenäisesti. Tilaa antavia menetelmiä ovat esimerkiksi yhteiset tekstiin tai opettajan kokoamaan johdantoon pohjautuvat keskustelut ja pohdintatehtävät; erilaiset tarina-, kuva-, roolipeli-, simulaatio-, tilanne- ja prosessitehtävät sekä yhteinen ja itsenäinen reflektointi osana jokaista oppimistilannetta. Yleensä kirjallisuudessa näkökulmasta ja kustakin kirjoittajasta riippuu nähdäänkö esimerkin tapaan edellä mainitut menetelmät kielikasvatuksen kehityksessä draamakasvatuksen (esim. Mäkinen 2002) vai ylipäätään kokemuksellisen oppimisen menetelminä (esim. Jaatinen 2001, 2003, 2009). Väljästi ajatellen menetelmät juontavat juurensa draamakasvatuksesta (esim. Bolton 1984, 1992; Braanaas 1993; Heikkinen, H. 2001, 2004; Korhonen ja Østern 2001; Neelands 1984, 1990, 1992; O'Neill 1995; Owens ja Barber 1998, 2002), josta minun on oman koulutustaustani myötä luontevaa etsiä teoreettista selkärankaa omille menetelmällisille ratkaisuilteni. Draamakasvatuksen taustalla on liittymäpinta John Deweyn pedagogiseen ja pragmaattiseen ajatteluun. Dewey hän näki yhteyden leikin ja oppimisen välillä ja korosti leikin sekä spontaanin tekemisen merkitystä yhtenä pedagogiikan kulmakivistä (Braanaas 1993, 25 – 26).

Draamakasvatuksen perinteeseen pohjautuen puhun menetelmällisten ratkaisujeni taustalla olevasta Hannu Heikkisen (2004, ks. myös Braanaas 1993; Gadamer 1975, 91 – 99; Koski 1995, 75 – 76) vakavan leikillisyyden periaatteesta. Vakava leikillisuus on osuva, ristiriitainen sanapari, joka kuvaa hyvin draamakasvatuksen syvintä olemusta: kyseessä on leikillisuus, jolla on syvälinen tarkoitus ja tavoite. Toiminta voi olla toisaalta kevyeltä, hauskalta tuntuva luovaa leikinomaista tekemistä, mutta siinä on aina takana pyrkimys jonkin asian kokemukselliseen oivaltamiseen. Leikki on ihmisen perusolemukseen kiinnittyvää toimintaa, johon meillä kaikilla on valmius ja lähtökohtainen kokemus. Keskeistä on yhdessä tekeminen ja kokeminen, mikä yleensä on oppijoista miellyttävää mutta tilanne ei aina ole pelkästään hauska. Draama voi synnyttää myös ahdistusta ja hiljaisuutta käsiteltävästä temasta riippuen. Kuten Heikkinen (emt., 80) sanoo: *”Draamakasvatuksen leikillisuus luo mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään keskustelemalla tuntuu usein vaikealta, ellei mahdottomaltakin”*.

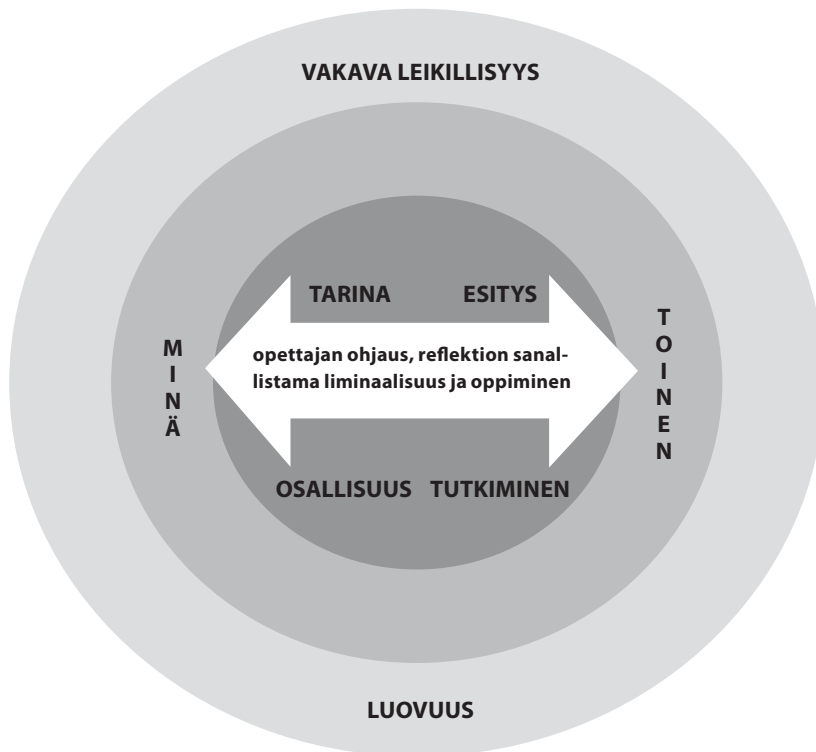


Draama mahdollistaa oppijalle kokemuksen esteettisestä kahdentumisesta (Braanaas 1993, 164 – 165; Heikkinen, H. 2001, 97 – 103 ja 2004, 102 – 103), joka on todellisuuden ja fiktion elävää suhdetta ja sekoittumista sillä tavoin, että oppija voi hetkeksi unohtaa todellisen minänsä sitä kuitenkaan kadottamatta. Tilanteessa todellinen ja kuvitteellinen maailma sekoittuvat ja niiden väliin muodostuu kolmas tila, tila jossa minä ja toinen voivat vastavuoroisesti peilata toisiaan ja oppia kohtaamisesta (ks. myös Watson-Gegeo 2007, 336, hän puhuu kolmannesta tilasta hieman eri merkityksessä). Bolton (1992) toteaa, että draama on metafora, jonka merkitys ja vaikutus oppijaan eivät ole seurausta suoraan todellisesta tai suoraan fiktiivisestä maailmasta, vaan oppiminen voi tapahtua nimenomaan tuossa kolmannessa tilassa. Kolmannen tilan syntyminen edellyttää oppijalta ymmärrystä minästä, ajasta ja todellisuudesta. Oma minä on hetkellisesti roolihahmo menettämättä silti pohjalla olevaa todellista minuutta; toinen on erilainen toinen kuin todellisuudessa; aika on fiktiivinen aika ja todellisuus on fiktiivinen todellisuus. Ymmärryksen muodostumista pohjustetaan yhteisellä neuvottelulla ja draamasopimuksella, joka luo tietoisuuden siitä, mitä ja miksi ollaan tekemässä. Aina on oltava myös mahdollisuus valita toisenlainen tapa toimia, kunniallinen kieltäytymisen tie, mikäli draama tuntuu itselle vieraalta. Opettajana en saa pakottaa oppijaa mihinkään sellaiseen toimintaa, mihin hän ei ole valmis. On tärkeää hyväksyä keskeneräisyyden periaate: draama ei tule koskaan täysin valmiiksi, sillä odottamaton ja suunnittelematon muuttavat tilanteita ja vievät niitä uuteen suuntaan. Tilanne voi muodostua toiseksi kuin alkuun oli ajateltu.

Esteettinen kahdentuminen tarkoittaa myös transformaation kahdentumista. Se on toisaalta draamatoimintaan liittyvää ajan, paikan ja todellisuuden muutosta ja toisaalta oppimiseen kiinnittyvää laadullista muutosta oppijan tiedoissa, taidoissa ja asenteissa erilaisten elämismaailmojen ilmiöiden tutkimisen kautta (Braanaas 1993; Heikkinen, H. 2001, 2004; Neelands 1984, 1990, 1992). Braanaas (emt.) korostaa oppijan mahdollisuutta vahvistaa yhteyttä omaan sisäiseen maailmaansa sekä eheyttää omaa identiteettiään. Bolton (1992, 110) muistuttaa, että draamassa opitaan aina myös käsiteltävistä teemoista, sisällöistä ja muodoista, tekemisen tavasta sekä siihen kiinnittyvästä vuorovaikutuksesta. Draama on yksi tapa mahdollistaa kokonaisvaltainen, emotionaalinen, älyllinen ja toiminnallinen oppiminen sekä sitä kautta oppijan ymmärryksen kasvu. Kieli on jälleen oppimisen keskiössä, dialogin kautta neuvotellaan ja jaetaan merkityksiä (ks. esim. Neelands 1990, 1992). Hannu Heikkinen kuvaa draaman ja oppimisen välistä yhteyttä seuraavasti (2004, 125): *”Leikin, draaman ja teatterin avulla kerromme tarinoita. Yritämme niiden kautta ymmärtää itseämme ja maailmaa. Tarinan kertominen on intertekstuaalista, koska peilaamme omaa tarinaamme koko ajan toisiin tarinoihin ja toisiin teksteihin. Samalla oma tarinamme muovautuu uusiksi tarinoiksi”*. Vakava leikillisuus on syvällistä ja kokonaisvaltaista ihmisen toimintaa, jossa on mahdollisuus oppia itsestä ja muista sekä kasvaa itse.

Draamakasvatus paikantuu Hannu Heikkisen mukaan (emt., 94 – 95; ks. myös Owens ja Barber 1998) neljään eri kehykseen, jotka mahdollistavat toiminnan ja oppimisen transformaatiot: tavoitteen mukaisen toiminnan ja siitä ymmärtämisen ja oppimisen. Draaman kehykset ovat narratiivinen kehys, tutkiva kehys, esittävä kehys ja osallistava kehys. Narratiivinen kehys toimii draaman maailmojen luonnin lähtökohtana, jonka kautta tuotetaan ja katsotaan tarinoita, jotka käynnistävät toimintaa

ja vievät sitä eteenpäin. Narratiivinen kehys on polku imaginääriseen maailmaan, jossa päästään luomaan ja kokemaan uutta. Tutkiva kehys tuo draamaan analyysin ja reflektion näkökulman, sen puitteissa kysytään, ihmetellään ja etsitään vastauksia. Esittävä kehys antaa raamit toiminnalle, se on ikään kuin yhteinen sopimus siitä, millaisessa maailmassa tässä ja nyt toimitaan. Osallistava kehys puolestaan on oppijan rohkaisua toimintaan niin osallistujan, katsojan kuin kysyjänkin roolissa. Draaman kehyksissä liikkumista ja transformaatiota kuvaa liminaalisuus, oppija (ja opettaja) siirtyy tilasta toiseen ja oppimisen tasolta toiselle. Opettajan tehtävänä on tukea ja ohjata liminaalivaihetta tarkoituksenmukaisella tavalla (O'Neill 1995, 66 – 67 puhuu tässä yhteydessä opettajasta liminaalipalvelijana). Havainnollistan edellä kuvaamaani Hannu Heikkisen (2001, 2004) vakavan leikillisyyden periaatetta, draaman kehyksiä sekä reflektion tuottaman liminaalisuuden ja sitä seuraavan oppimisen suhteita kuviossa 4.



*Kuvio 4. Tutkimuksessani tarkasteltavaa opettajuuttani ohjaava vakavan leikillisyyden periaate sekä draaman kehysten, minän, toisen ja opettajana toimimisen ja oppimisen väliset suhteet (pohjana Hannu Heikkinen 2001, 2004).*

Draamakasvatuksessa on useita menetelmällisiä genrejä ja näiden erilaisia jaotteen tapoja (ks. esim. Bolton 1984, 1992; Braanaas 1993; Heikkinen, H. 2004; Mäkinen 2002; O'Neill 1995; Owens ja Barber 1998, 2002). Yksi tapa jaotella toimintaa on pu-



hua lyhyt- ja pitkäkestoisesta draamasta. Lyhytkestoista draamaa on vaikea erottaa kokemuksellisen oppimisen menetelmistä, nämä kaksi liudentuvat pitkälti yhdeksi. Lyhytkestoisen draaman tekniikoita ovat mm. simulaatiot, roolipelit, tarinat, tekstitehtävät, pantomiimi, improvisaatio, tilannekuvat ja haastattelut. Pitkäkestoinen draama, prosessidraama (josta käytetään myös nimeä draama kasvatuksessa, drama in education, ks. O'Neill 1995) on puolestaan selkeästi oma genrensä, jota erityisesti ohjaavat draamakasvatuksen säännöt ja periaatteet. Prosessidraaman voi sekoittua sen eri vaiheissa lyhytkestoisen draaman menetelmiä, joten jako ei ole aivan suoraviivainen. Lyhytkestoinen draama on nimensä mukaisesti lyhyt tuokio oppimistilanteen lomassa, kun taas prosessidraama edellyttää pidempää, joskus useidenkin oppimistilanteiden kestoista syventymistä käsiteltävään teemaan. Prosessidraamassa edetään impulssista, herätteestä, kohti toimintaa ja tilanteita ilman valmista käsikirjoitusta. Siinä tutkitaan ja analysoidaan tilanteita ja niissä syntyvää vuorovaikutusta, ja se jättää merkitykset kaikkien selvimmän avoimiksi – merkityksiä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista reflektoiden. Draama on perusluonteeltaan praktista ja yhteisöllistä, mutta on tärkeää jättää tilaa oppijan hiljaiselle työskentelylle ja omalle toimimiselle, mikä toteutuu esimerkiksi oman oppimisen reflektoinnin tai itsenäisten tehtävien kautta.

Opettajana roolini vaihtelee tilaa antavassa, draamakasvatukseen pohjaavassa opetuksessa oppijan ohjauksen ja tilanteessa syntyvän vuorovaikutuksen kontrollin asteen suhteen tilanteen mukaisesti ja sen vaatimalla tavalla. Pohjaan ajatteluni Mäkisen (2002, 179) näkemykseen: opettaja voi ohjata tilannetta tarkkaan (esimerkiksi tekstitehtävät, käsikirjoitetut roolipelit tai draamatarinat), osittain (esimerkiksi pelit ja simulaatiot) tai antaa oppijalle ja tilanteelle täyden vapauden (esimerkiksi prosessidraama). Opettajan tarkka ohjaus tarkoittaa tilanteen huolellista ennakko-suunnittelua ja käsikirjoittamista sekä tilanteeseen kiinnittyvän vuorovaikutuksen kontrollia, jolloin oppimistilanne etenee hyvin pitkälti opettajan ennakoimalla tavalla ja hänen johdolla. Osittainen ohjaus tarkoittaa opettajan ennakko-suunnitelmaa, jossa oppimisen tavoitteet, teemat ja raamit on valmiiksi mietitty, mutta tilanteessa voidaan edetä aika lailla yllätykselliseen suuntaan siitä riippuen, miten oppijat heittäytyvät toimintaan mukaan ja millaiseksi tilanne muodostuu. Opettajan tehtävä on pitää huolta siitä, että tilanne etenee oppimisen tavoitteiden suuntaan. Tarvittaessa hän voi keskeyttää toiminnan ja ohjata sitä uuteen suuntaan. Täyden vapauden antaminen tarkoittaa sitä, että opettaja miettii ennakkoon oppimistilanteen tavoitteet, teemat ja toiminnan impulssin, mutta itse oppimistilanne voi muotoutua hyvin monimuotoisesti sen mukaan, millaisen prosessin tilanne synnyttää. Opettaja toimii tilanteen käynnistäjänä ja herätteen antajana, mutta antaa sen jälkeen vapauden oppijoiden omalle toiminnalle. Opettaja toimii prosessidraamassa aktiivisesti mutta ei varsinaisesti kontrolloi tilannetta. Hän voi toimia esimerkiksi roolin kautta tilanteen ohjaajana ja hienovaraisena suunnannäyttäjänä, näin säilytetään tilanteen imaginäärinen luonne.

Opettajan kontrolli ja tilanteen imaginäärisyys kulkevat rinta rinnan. Opettajana annan sitä enemmän vapautta vuorovaikutukselle mitä pidemmälle illuusion maailmaan edetään. Oppimistilanteiden taustalla ja tukena on opettajan asiantuntijuus sekä tarkoituksenmukainen suunnitelma, josta voi tarpeen ja tilanteen mukaan

joustaa eri suuntiin. Kontrollista luopuminen ei ole itsetarkoitus, vaan se on yksi tapa viedä oppimista eteenpäin. Erilaisia opettajan kontrollin asteita tarvitaan oppijoiden osaamis-, valmius- ja kokemustasosta, käsiteltävästä teemasta sekä opettajan omasta osaamisesta riippuen. Ajan myötä päästään ehkä tilanteeseen, jossa oppijat ovat jo lähtökohtaisesti kypsiä oppimisen vapauteen ja vastuun ottamiseen, mutta se edellyttää kokonaisvaltaista muutosta koko koulutusjärjestelmässä ja autonomiseksi kasvamista jo opintaipaleen alusta lähtien. Vielä ollaan tilanteessa, jossa aikuisenkin oppijan valmius vapauteen ja vastuuseen vaihtelee. Täyden vapauden antaminen ja prosessidraaman käyttö edellyttävät kokemusta sekä opettajalta että oppijoilta. Tällaiseen työskentelyyn ei voi syöksyä suin päin, vaan siihen on valmistauduttava vähitellen ja pienin askelin. Lisäksi oppijoilla on oltava turvallinen tunne ja tieto siitä, että kyse on oppimiseen ohjaavasta toiminnasta. Opettajalta draaman käyttö edellyttää luovuutta ja mielikuvitusta, avointa mieltä ja uskallusta toimia epävarmassa tilanteessa sekä kykyä sietää monitulkintaisuutta. Tarvitaan erityisesti kykyä kriittisen reflektioon ja taitoa osoittaa oppimisen suuntaa silloin, kun tukea tarvitaan. Opettajan on osattava käyttää menetelmää vastuullisesti ja tavoitteellisesti kohti oppimista ja pidettävä huolta oppijan omasta tilasta. Oppijan on saatava tulla mukaan itselleen sopivalla tavalla. (Braanaas 1993; Heikkinen, H. 2004; Mäkinen 2002; O'Neill 1995.)

Yksittäisiä menetelmällisiä ratkaisuja tärkeämpiä ovat opettajan toiminnan periaatteet ja lähtökohtainen halu antaa tilaa ja vapautta oppijalle sekä tukea autonomiseksi oppijaksi kasvamista. Keskeistä on oppijan oman ajattelun aktivointi; elämyksellisen, kokonaisvaltaisen ja autenttisen kokemuksen tuottaminen sekä sisäisen puheen taidon edistäminen. Oppijan ajattelu aktivoituu avoimien merkityksien pohdinnassa, mikä haastaa oppijan sekä itsenäiseen että yhteiseen dialogiin. Oppimisen elämyksellisyys toteutuu osana yhteisesti tuotettuja kokemuksia, joiden kokonaisvaltaisuus tarkoittaa oppijan fyysisten, emotionaalisten ja älyllisten puolien huomioimista. Kokemusten autenttisuus on kokemusten todellisuutta, tilanteessa ilmi tulevaa ennakoimatonta toimintaa, yhteistyötä ja vuorovaikutusta – oppija kokee tässä ja nyt, vaikka tilanne sinällään voi olla imaginäärinen. Sisäinen puhe, kriittinen reflektio, johtaa kokemuksesta kohti oppimista. Ilman reflektiota kokemus ei kiinnity oppijan elämismaailmaan kuin ehkä hetkellisenä kehollisena, tiedollisena tai emotionaalisenä aistimuksena eikä oppiminen muodostu osaksi oppijan merkitysrakenteita. On tärkeää pysähtyä pohtimaan, mitä on opittu. Seuraavaksi avaan oppimisen pohtimista arvioinnin näkökulmasta sekä kuvaan oppimisen arvioinnin periaatteitani.

## **4.5 OSAAMISEN ARVIOINTI JA SEN HAASTEET**

Arvioinnilla on selkeästi oppimista suuntaava merkitys, se ohjaa niin opettajan kuin oppijankin toimintaa. Arviointi on toiminnan suhteuttamista siihen, mitä pidämme tärkeänä ja arvokkaana (Atjonen 2007; Linnakylä ym. 1996; Takala 1994). Takala (emt., 1) toteaa, että arviointi on arvokkain älyllinen toiminto ja itse asiassa arvioimme kaikkea mahdollista toimintaamme osin eksplisiittisesti, osin implisiittisesti.

Atjonen (emt., 26 – 28) korostaa arvioinnin ja etiikan välistä yhteyttä ja muistuttaa arvioinnin kokonaisvaltaisuudesta niin hyvässä kuin pahassakin – opettajalla on mahdollisuus käyttää arviointia monin tavoin, ja hänen vastuullaan on oikein toimiminen sekä väärin toimimisen tietoinen välttäminen. *”Hyvä arviointi motivoi oppimaan”*, muistuttaa Atjonen (emt. 35). Arviointi sekä sisäinen ja sosiaalinen puhe, itsereflektio ja yhteinen reflektio, kietoutuvat yhteen. Arvioinnin tavoitteena on jonkin parantaminen ja kehittäminen, se tähtää oppimisen edistämiseen. Takala (emt.) korostaa, että kaikki joita asia koskee, voivat osallistua arviointiin. Atjonen (emt.) korostaa, että arviointiin osallistaminen ja oppijan oppimisen ohjaaminen on merkittävä osa opettajan työtä. Linnakylä ym. (emt., 1) toteavat, että edistykselliset ja kokonaisvaltaiset arviointimenetelmät voivat toimia myös todellisina muutoksen ja uudistumisen välineinä.

Tavoitteenani oleva oppijan transformatiivinen oppiminen on kokonaisvaltaista oppimista, jossa oppimisen tiedollinen lopputuote, jokin yksittäinen mitattava tulos, ei ole riittävä kuvaamaan oppimisen onnistumista. Opetuksen tarkoituksena ei ole oppijoiden pakottaminen ulos samasta muotista tai ennalta määrätyn oikean vastauksen tuottaminen (Mällinen 2004, 63), vaan tavoitteena on ohjata oppijaa kohti muutosta oppijan toiminnassa, asenteissa ja ajattelutavoissa – toimia oppijan kasvun liminaalivaiheen opastajana ja suunnannäyttäjänä. Jokainen oppija on omalla tavallaan oppiva yksilö, jonka oppimisen prosessia ohjaavat hänen omaan elämänsä maailmaansa kiinnittyvät arvot, uskomukset, motivaatio ja asenteet sekä aiemmat oppimisen kokemukset (ks. esim. Kantelinen ja Heiskanen 2004). Oppijoiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden lisäksi minun on tärkeää pitää mielessäni, että yhteiseen koulutuskontekstiimme sijoittuva oppimistilanne on vain pieni matka oppijan taipaleella. Paljon opitaan koulutuskontekstin ulkopuolella, muissa oppijan elämismaailman horisonteissa, ja paljon jää myös odottamaan tulevia oppimisen hetkiä, sitä, mihin oppija omassa tulevassaan kulkee. Kouluarviointi tavoittaa siis vain häivähdyksen oppijan elämismaailmasta.

Kokonaisvaltainen, oppijan yksilönä kohtaava oppimisnäkemys edellyttää arvioinnin kokonaisvaltaisuutta. Kohonen (2001a, 50 – 54; ks. myös Atjonen 2007; Takala 1994, 4 – 6) nimeää kokonaisvaltaisen arvioinnin autenttiseksi arvioinniksi, jonka tärkein periaate on oppimisen kannalta mielekkäisiin asioihin kohdentuminen, niiden asioiden arviointi, jotka todella tuovat oppimiseen merkityksiä. Autenttisen arvioinnin keskiössä ovat dialogisuus ja oppimisen vuorovaikutteisuus. Oppiminen on yhteistä kasvua kohti oppijan asettamia päämääriä, joita arvioinnin toimintaan ja tilanteeseen sitoutuminen sekä aktiivinen palautteen anto edistävät (Kohonen 2005c, 9 – 11). Jaatinen (2001, 126) määrittelee Merriamia ja Clarkia (1993) seuraten merkitykselliset kokemukset sellaisiksi, jotka koskettavat oppijaa henkilökohtaisesti, ja joita hän arvostaa. Kohonen toteaa (2001a, 51), että arvioinnin tulee kohdistua opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin, tukea oppijan osaamisen edistymistä sekä toteutua kiinteänä osana opetusta ja ohjausta. Arviointi ei ole irrallinen, opintojakson loppuun sijoittuva yksittäinen toiminto, vaan se on keskeinen osa opettajan ja oppijan koko oppimisprosessin läpi kulkevaa osallisuutta. Opettaja kantaa vastuun koulutuskontekstin edellyttämän, useimmiten numeerisen, arvioinnin toteutuksesta ja siihen liittyvistä hallinnollisista toiminnoista, mutta oppija osallistuu arviointiin itse

aktiivisena toimijana yksin ja yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Arviointi edellyttää sen perusteiden, prosessin ja tulosten sanallistamista oppijalle – pelkkä numeerinen arviointi pelkistää oppimisen onnistumisen liian kapeaksi (ks. Pollari 1996). Parhaimmillaan oppijoiden kanssa yhteisesti toteutettu arviointi kohdistuu koko oppimisen prosessiin ja ohjaa oppijan kasvua oppimisen polun varrellakin, ei vain sen hetkellisessä päätepisteessä.

Autenttinen arviointi edellyttää minulta opettajana ymmärrystä siitä, että toiminnassani korostuu myös arvioinnin osalta oppimisen ohjaajan rooli. Oppijan tukeminen kohti oman oppimisen tunnistamista sekä omien oppimistavoitteiden asettamista ja työskentelyä niitä kohti on keskeinen osa opettajan työtä. Kyse on oppijan autonomiseksi kasvamisesta, oppijan toimijuuden tunnustamisesta sekä tilan antamisesta. Edellä kuvatut toimintaani ohjaavat pedagogiset periaatteet sulautuvat arvioinnin osalta yhdeksi. Kohonen (2005a, 32 – 33, 2005c, 14 – 16) puhuu oppimisen omistajuudesta, jossa tavoitteena on suunta opettajan omistajuudesta kohti oppijan omistajuutta yhteisten neuvottelujen ja oppimaan oppimisen ohjauksen keinoin. Oppijan ja opettajan omistajuuden välissä on jaettu omistajuus, joka yleensä on se vastuun tila, jolla kohtaan oppijat – harvat ovat vielä valmiita ottamaan omistajuutta täysin itselleen.

Kokonaisvaltaisen, autenttisen arvioinnin työkaluja ovat esimerkiksi portfolio, haastattelut, erilaiset näyttelyt ja demonstraatiot, ohjatut keskustelut ja pohdintatehtävät. Parhaimmillaan portfolio kokoaa yhteen ja eksplikoi oppijan opinpolkua ja mahdollistaa opettajalle oppijan oppimisprosessin kokonaisvaltaisen ohjaamisen sekä arvioinnin (Atjonen 2007, 64 – 65; Linnakylä 1994; Linnakylä ym. 1994; Pollari 1994; Pollari ym. 1996), kun taas muut työkaluista toimivat enemmänkin liminaalisuuden suunnannäyttäjinä. Kielikasvatuksen piirissä puhutaan nykyisin eurooppalaisessa yhteistyössä kehitetystä kielisalkusta (esim. Kohonen 2005b), mutta käytän tietoisesti nimikettä portfolio, sillä kielisalkku on selkeästi kielenopettajille suunnattu työväline, ja oma näkökulmani sekä tapani ymmärtää ja käyttää portfolioa on hieman erityyppinen, joskin kielenopetusta tukeva. Kielisalkun periaatteista monet pohjaavat aiempaan kokonaisvaltaiseen oppimiseen liittyvään tutkimukseen, ja ovat myös omassa tutkimuksessani elinvoimaisia toimintaa ohjaavia näkemyksiä (Kohonen 2005c).

Portfolio tarkoittaa tutkimuksessani oppijan kokoamaa ja osittain tai kokonaan itse valitsemaa koostetta erilaisista oppimistehtävistä, jotka kuvaavat hänen tietojaan, taitojaan ja mielenkiinnon kohteitaan sekä oppijaa ihmisenä. Kohonen (1994, 39) määrittelee portfolion oppijan muodostamaksi koosteeksi, joka esittelee oppijan edistymistä yhdellä tai useammalla alueella, ja jossa tärkeää on sen eksplikointi, miten ja millä perusteilla oppija on tehnyt valintojaan, miten tuotoksia arvioidaan ja miten oppija itse arvioi omaa työtään. Ulkoasultaan portfolio voi olla monimuotoinen oppijan oman luovuuden tuotos, ja usein siihen kiinnittyy hyvin persoonallisia elementtejä. Tavoitteena on oppimaan oppimisen ja itseohjautuvuuden edistäminen. Työskentelyllä voi olla oppijan itsetuntoa vahvistava vaikutus, sillä kuten Hänninen (1996, 43) toteaa, *”portfolio voi tarjota mahdollisuuden saada haltuun, jäsentää ja tulkita joitakin ammatillisen kasvun prosesseja”*.

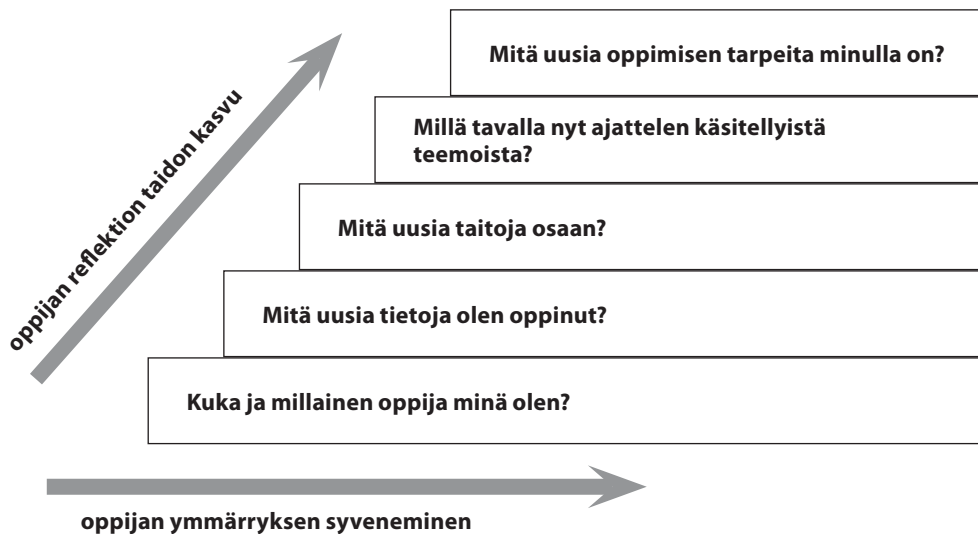
Opettajana minun on tärkeää tukea portfoliotyöskentelyä sekä ylipäättään oppijan kasvua kohti itse- ja vertaisarvioinnin taitoa – sisäisen puheen edistämistä ja eksplikoimista sekä omaa tietoista refleksiivisyyttä. Linnakylä (1994, 10 – 11) toteaa, että portfolion laatija joutuu refleктоimaan oppimistaan monin tavoin, sillä oppijan on:

- analysoitava, valikoitava ja asettava itselleen tavoitteita,
- suunniteltava ja valikoitava tavoitteisiin sopivia opiskelutehtäviä ja työtapoja,
- etsittävä tietoa myös itsenäisesti ja sovellettava sitä,
- tarkkailtava ja arvioitava omaa työtään oppimisprosessin ja tulosten osalta,
- tiedostettava omat vahvuutensa, kiinnostuksen kohteensa ja oppimisen haasteensa,
- pohdittava tuloksellisen oppimisen perusteita sekä yhteistyön että oman yrittämisen näkökulmista.

Linnakylä jatkaa (emt., 11): *”portfolion merkitys on pikemminkin reflektiivisessä, oppimista syventävässä prosessissa kuin itse kokoelmassa”*. Pohtiminen ja tekeminen nousevat muotoa tärkeämmiksi.

Reflektoinnin sekä sen mahdollistamana tapahtuvan itse- ja vertaisarvioinnin taito on kuitenkin vaikea ja haasteellinen saavuttaa, ja siihen on kasvatettava vähitellen. Useimmat oppijat tarvitsevat alkuun tukea reflektioon, selkeitä pohdintaan ohjaavia kysymyksiä ja toiminnan kehikkoja, joiden avulla kokemuksia ja oppimista on mahdollista tarkastella. Reflektio edellyttää oman kokemuksen sanallistamista, tulkintaa ja pohdintaa, jota pohjustaa oman autobiografisen tiedon kokoaminen ja ymmärtäminen (esim. Jaatinen ja Lehtovaara 2005; Moon 2004). Reflektion kautta oppija muodostaa merkityksiä ja ymmärtää, mitä yhdessä tarkasteltu käsite, teema tai koettu elämys tarkoittaa. Samalla oppijalle merkityksellinen oppiminen saa paikan oppijan omassa elämissaailmassa. Pyrin opetuksessani tukemaan oppijan reflektion taitoa etenemällä Jaatisen ja Lehtovaaran (2005), Kohosen (2005a), Linnakylän (1994) ja Moonin (2004) teorioiden pohjalta muokkaamiani itsereflektion portaita, joita havainnollistan kuviossa 5.

Portaiden alin askelma kuvaa oppijan autobiografisen tiedon sanallistamista, sen itsenäistä pohtimista sekä jakamista opettajan ja tilanteesta riippuen myös ryhmän kanssa. Autobiografisen tiedon hahmottaminen edellyttää usein opettajalta ohjausta; hän auttaa oppijaa eksplikoimaan omaa mennyttä elämissaailmaansa opetustilanteessa tarkoituksenmukaisella tavalla (Jaatinen ja Lehtovaara 2005). Tavoitteena on, että oppija itse saa pohjaa omien oppimisen tapojensa ymmärtämiseen ja oman oppimisen taitojensa edistämiseen. Samalla opettaja saa arvokasta tietoa oman toimintansa tueksi (Linnakylä 1994). Toisella portaalla on opittujen tietojen pohdinta, yhteinen käsitteiden tarkastelu, jonka tavoitteena on pyrkiä toisaalta tunnistamaan ja toisaalta auttaa tunnistamaan (oppijan valmiuksista riippuen) oppijalle uusina asioina merkityksellistyneet teemat (Moon 2004). Kolmas porras on oppijan uusien taitojen sanallistaminen, jossa tavoitteena on nähdä, millaista uutta osaamista oppiminen on tuottanut ja miten tuo osaaminen voi oppijaa hyödyttää (Linnakylä 1994). Neljäs porras on oman asennemaailman, uskomusten ja käsitysten avaaminen; sen miettiminen, millaiset osin tiedostamattomat ajatusrakennelmat oppijaa ohjaavat ja



Kuvio 5. Opetukseni tukena olevat oppijan itsereflektion portaavat ja suhde reflektion taitoihin sekä ymmärryksen syvenemiseen (pohjana Jaatinen ja Lehtovaara 2005; Kohonen 2005a; Linnakylä 1994; Moon 2004).

miten nuo rakenteet muuttuvat osana oppimista (Jaatinen ja Lehtovaara 2005). Viides askelma on oppijan oma käsitys siitä, millaista uutta osaamista hän tarvitsee ja haluaa sekä miten hän voisi noihin osaamistavoitteisiin pyrkiä. Viides porras heijastaa jo oppijan vahvaa omistajuutta omasta oppimisestaan (Kohonen 2005a). Opettajana tehtäväni on palautteen avulla ohjata eri askeleisiin sopivaa toimintaa sekä auttaa oppijaa askeltamalta toiselle tilanteesta riippuen oppijan itsenäisen tai oppijoiden jaetun dialogin kautta. Työskentely voi olla myös yhteisöllistä ja osallistavaa.

Reflektioon oppiminen on haasteellista oppijalle, mutta yhtä lailla sen ohjaamisen oppiminen on haasteellista opettajalle. Jaatinen ja Lehtovaara (2005, 223, alku-peräinen korostus) kokoavat reflektion haasteita seuraaviin kysymyksiin:

- Miten tietoisesti ajatella jotakin pysäyttämättä tapahtumisen, kaiken jokikin tulemisen virtaa?
- Miten reflektoida ja samalla säilyttää välitön yhteys muuttumiseen?
- Miten reflektoida kohdallisesti prosesseja, jotka noudattavat aivan eri "pelisääntöjä" – esimerkiksi rationalistista ajattelua ja intuitiota?

Toimijuus vastuunottona ja aktiivisena toimintana tavoitteiden suuntaisesti sekä ajattelu oman sisäisen ja ulkoisen maailman välillä on vaativaa, siinä sekoittuvat eksplisiittinen ja implisiittinen tietäminen sekä intuitio. Miten toimijuuteen ja ajatteluun sisäisen ja ulkoisen maailman välillä voi päästä kiinni ja oppia peilaamaan ja etsimään merkityksiä koetusta? Haasteena on Hännisen (1996, 47) mukaan oppijoiden motivointi ja toimintaan sitouttaminen autenttisen arvioinnin edellyttämällä tavalla. Kuinka opettaja voi herättää oppijan minuuden työskentelemään itsensä kanssa ja kuinka sitten kohdella tuota minuutta eettisesti kohdallisella tavalla? Reflektion tai-

tojen harjaannuttaminen vaatii pitkäjänteistä ja tietoista työtä kohti refleksiivisyyttä, oman ajattelun jatkuvaa haastamista ja kyseenalaistamista. Kun opettaja itse oppii refleksiivisyyttä, oppii hän myös jossain määrin ohjaamaan sitä oppijan sisäisen puheen taitona. Jokainen oppija on tässäkin erilainen, samoin jokainen opettaja, ja valmiudet, kyky ja halu refleksiivisyyteen voivat vaihdella huomattavasti.

Reflektioon ja kriittiseen ajatteluun oppimisen haasteiden ohella autenttisen arvioinnin haasteita ovat objektiivisuus, mielekkäiden arvioinnin kohteiden määrittely ja validius, se miten arviointi todella onnistuu kuvaamaan oppimista ja miten oppimisen tulokset kiinnittyvät osaksi oppijan elämismailmaa sekä ohjaavat tulevaa merkitysten muodostamista (Atjonen 2007; Takala 1996, ks. myös Hildén ja Takala 2005, 320 – 324). Oppijoiden toiminnan ja monimuotoisten tuotosten sekä näiden mahdollistaman muutoksen yhdenmukainen arviointi on opettajalle vaikeaa. Yhdenmukainen arviointi edellyttää selkeää ennakosuunnitelmaa siitä, mitä, miten ja miksi arvioidaan. Arvioinnin perusteet tulee avata oppijoille opintojen alussa niin, että jokaisella on tieto perusteista, ja niihin tulee palata vielä kokonaisarvioinnin yhteydessä. Opettaja voi edistää oppijoiden yhdenvertaisuutta ja tasapuolista kohtelua. Sitä, miten arviointi lopulta onnistuu kuvaamaan todellista oppimista, on vaikea todentaa, mutta toisaalta, tuottaako perinteinen formaali oppimisen mittaaminenkaan varmuutta tästä?

On ehkä hyväksyttävä se, ettei täydellistä arvioinnin tapaa ole olemassakaan. Autenttinen arviointi puhtaimmillaan lienee autonomian ja oppimisen tilan autenttisuuden kaltainen ihanne, mutta se toimii käsitteellisenä suunnannäyttäjänä opettajan toiminnalle ja kasvulle. Dialogisuus, neuvotteleva oppimiskulttuuri sekä erityisesti avoimen dialogin periaatteet ohjaavat opettajaa toista kunnioittavaan kuuntelemiseen ja keskusteluun ja edistävät myös arvioinnin mahdollisimman hyvää toteuttamista. Opettajan on oltava jatkuvasti itserefleksiivinen omassa tavassaan olla opettaja ja tehdä työtä. Kuten Jaatinen ja Lehtovaara (2005, 226, ks. myös Kohonen 1994, 33) sanovat: *“...pedagogisen ohjauksen ja muunkin kasvatuksen tuloksia arvostellessaan ohjaajan/opettajan tulee aina arvioida myös oman toimintansa onnistuneisuutta”*. Perusteltu ja harkittu yrittäminen, erehtyminen ja erehdyksistä oppiminen vievät opettajaa eteenpäin.

Edellä kuvaamani opettajuuden periaatteet ohjaavat tapaa, jolla tuen oppijan kulttuurienvälistä oppimista. Seuraavassa luvussa kuvaan, millaisina ymmärrän kulttuurienvälisen kasvatuksen lähtökohdat ja periaatteet. Keskustelen myös, miten hahmotan oppijan ymmärtämisen ja toisen kohtaamisen haasteet kulttuurienvälisen oppimisen ja kansainvälisyysosaamisen lähtökohtana. Toisen kohtaaminen ja kohtaamiseen kiinnittyvät haasteet edellyttävät monikulttuurista herkkyyttä, joka avaa tietä oppijan ymmärryksen kasvulle. Kompleksisen ymmärtämisen prosessin kehikkona ovat oppijan oma identiteetti ja hänen elämismailmansa kiinnittyvät kokemukset sekä näkemys siitä, mitä toiseus ylipäättään on ja milloin toinen on tuttu tai itselle vieras. Luku viisi valottaa käsitteellistä teoriapohjaa, johon nojaan oppijan kulttuurienvälisen oppimisen ohjaajana.



# 5 Kulttuurienvälisen kasvatuksen ja oppimisen lähtökohdat

## 5.1 KULTTUURIENVÄLISEN KASVATUKSEN TAVOITTEET

”Monikulttuurisessa yhteiskunnassa on opittava elämään arkea, jossa kaikenlainen erilaisuus...ristiriitoineen ja yhteentörmäyksineen on osa arkipäivää”. (Pantzar 2009, 96)

Ihmisen maailman monikulttuurisuus on perusta kulttuurienväliselle kasvatukselle; se luo tilan, jossa jokainen jossain määrin elää tutun ja vieraan ainaisessa ristiriidassa (Kaikkonen 1999b, 127 ja 2004a, 136). Kulttuurienvälisen kasvatuksen ja oppimisen ensisijaisena tavoitteena ja lähtökohtana on tukea oppijan kykyä kohdata toinen. Kulttuurienvälisen kasvatuksen diskurssissa erottuvat informaatiopedagogiikka, konfliktipedagogiikka sekä kohtaamisen pedagogiikka (ks. Kaikkonen 1999b, 129, 2004a, 150 – 157, 2004b, 32 – 39), jotka täydentyvät keskinäisesti niin, että tavoitteena on toisen dialoginen kohtaaminen ja ymmärryksen lisääminen tavalla, joka osaltaan vähentää ei-toivottuja kohtaamisessa ilmitulevia piirteitä. Kohtaamisen pedagogiikka (esim. Kaikkonen 2004a) korostuu, kun oppimista tarkastellaan molemminpuolisena, dialogisena prosessina, jossa minuus ja toinen vuorovaikutteisesti reflektivat toinen toistaan. Eri näkökulmia tarvitaan, kun tavoitteena on kokonaisvaltainen, transformatiivinen oppiminen, todellinen ja tasaveroisin kyky kohdata toinen. Kulttuurienvälinen oppiminen edellyttää tiedollista ymmärrystä kulttuurienvälisen kasvatuksen keskeisistä käsitteistä sekä monikulttuurisuusdiskurssin vähintään jonkin asteista hahmottamista. Kulttuurienvälisellä kasvatuksella tarkoitan teoreettista kehikkoa, johon opettajana nojaan, kun tavoitteenani on oppijan kulttuurienvälisen ymmärryksen ja toimijuuden edistäminen. Kulttuurienvälinen oppiminen puolestaan tarkoittaa oppijan (toivottavasti transformatiivista) oppimista, joka voi olla seurausta kulttuurienvälisestä kasvatuksesta mutta yhtä lailla myös oppijan omaehtoisesta oppimisesta (ks. Jokikokko 2010).

Kaikkonen (2004a, 137) toteaa, että kulttuurienvälinen kasvatusta nojaa kahden periaatteeseen: ihmisten samanarvoisuuden sekä erilaisuuden periaatteisiin. Samanarvoisuus tarkoittaa yhtäläisen ihmisarvon tunnustamista ja kaikkien samankaltaista kohtelua, kun taas erilaisuus tarkoittaa sen hyväksymistä, että jokainen ihminen on kuitenkin jollain tavalla erilainen. Samanarvoisuuden ja erilaisuuden periaatteet ovat keskenään ristiriitaisia, sillä samanarvoisuus edellyttää



kaikkien kohtelua samoin, erilaisuus taas jokaisen tunnustamista ja kohtelua yksilönä. Kulttuurienvälinen kasvatus on tasapainoilua näiden kahden periaatteen keskiössä. Tavoitteena on oppijan kasvattaminen yhtäältä kysymään oman toimintansa perusteita ja oikeutusta sekä toisaalta kysymään, miksi ja miten yhteiskunta toimii suhteessa monikulttuurisuuteen, ja pohtimaan sitä, voiko omalla toiminnalla vaikuttaa olemassa oleviin rakenteisiin ja käytänteisiin (Kaikkonen 2004a, 137 – 138; ks. myös Nieto ja Bode 2008, 44 – 60).

Haasteena toisen kohtaamisessa on vastavuoroinen ja keskinäinen ymmärtäminen, johon kasvamista ja oppimista kulttuurienvälinen kasvatus pyrkii tukemaan. Täydellinen ymmärtäminen lienee ihanne, jota on mahdoton saavuttaa – ajoittainen ymmärryksen puute ja ristiriitaiset tunteet ovat läsnä läheisissäkin kuuluvuussuhteissa, joissa koetaan vahvaa samankaltaisuutta toiseen. Keskeistä on pyrkimys, halu ja suostuminen dialogiin sekä toisen hyväksyminen lähtökohtaisesti samanarvoisena tämän erilaisuuden huomioiden. Kyky kuulla ja mahdollisuus tulla kuulluksi avaavat tietä avoimelle dialogille, jossa minuus ja toinen voivat vuorovaikutteisesti peilata ja yrittää ymmärtää toinen toistaan. Haasteena on myös elämismaailmojen monikerroksisuus. Jokainen oppija tuo kohtaamiseen oman elämismaailmansa kokonaisuudessaan, jolloin se sisältää ajallisia ja kokemuksellisia kerrostumia, joita hän ei ehkä edes itse kykene käsittämään tai käsittelemään. Tällöin tietoinen ja tiedostamaton sekoittuvat toisiinsa ja ohjaavat implisiittisesti myös kohtaamista. Oppija voi toisaalta harjaannuttaa toimintaansa tietoisella kohtaamisen tasolla sekä toisaalta harjaantua tekemään omaa tiedostamatonta toimintaa ja ajattelua vähitellen näkyväksi. Näitä pyrkimyksiä kulttuurienvälisellä kasvatuksella tuetaan. (Jaatinen 2003, 2007; Lehtovaara 2001a; Pantzar 2009, 100 – 102; ks. myös Räsänen 1997.)

Kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteita kuvataan usein erilaisten kompetenssimallien kautta, joissa oppimista lähestytään sille asetettujen osaamistavoitteiden näkökulmasta (ks. esim. Jokikokko 2005, 2010; Kaikkonen 2001, 66 – 68). Kulttuurienvälisen kompetenssin kuvausta ovat kehittäneet esimerkiksi Gudykunst ja Kim (1992), jotka määrittelevät osaamisen keskiöiksi motivaation (oppijan halu toimia ja oppia), tiedon (oppijan tietopohjainen ymmärrys toiminnan kontekstista sekä siihen vaikuttavista tekijöistä) ja taidot (oppijan kyky valita tilanteeseen sopiva toimintatapa ja sopeuttaa omaa viestintäänsä). Bennet (1993, 1998) lähestyy kulttuurienvälistä kompetenssia siitä näkökulmasta, että se on oppijan kasvattamista kohti monikulttuurista herkkyyttä, kykyä suhtautua joustavasti eri kulttuureihin ja ymmärtää niitä. Omakulttuurikeskeisyyden, etnosentrismen, Bennet (1998, 26) määrittelee toisen usein tiedostamattomaksi tuomitsemiseksi, vääränlaiseksi leimaamiseksi, kun taas etnorelativismi on kykyä monitulkintaisuuteen ja oman toiminnan sopeuttamiseen tilanteeseen sopivalla tavalla. Oppijan kasvu sisältää Bennetin (emt.) mukaan erilaisia vaiheita, jonka ääripäissä ovat kieltäminen, toisen kulttuurin ja erilaisen olemassa olon tunnustamattomuus, sekä integraatio, täydellinen sopeutuminen toiseen kulttuuriin.

Byram (1997) on tuonut keskusteluun kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin mallin, jossa monipuolinen kyky käyttää vierasta kieltä on tiiviissä yhteydessä kulttuurienväliseen tietoon ja ymmärtämiseen, oppijan kulttuurienväliseksi toimijaksi kasvattamiseen. Byram (emt., 49 – 55) määrittää oppimisen tavoit-

teiksi tiedot, taidot ja asenteet sekä kriittisen kulttuurisen tietoisuuden. Tiedollisen ymmärryksen keskiössä ovat oppijan ymmärrys erilaisista sosiaalisista ryhmistä, näiden toimintaan vaikuttavista kulttuurisista säännöistä sekä yleiset ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa ohjaavat periaatteet. Näin käsittelyyn tulevat sekä kulttuurisesti spesifi että yleinen näkökulma. Kulttuurisesti spesifi, eministinen, näkökulma tarkoittaa kulttuurin tarkastelua sisältä päin kulttuurinkantajien näkökulmasta käsin, kun taas kulttuurisesti yleinen, etisistinen, näkökulma tarkoittaa eri kulttuureissa esiintyvien piirteiden yleistä tarkastelua mihinkään tiettyyn kulttuuriin kiinnittymättä (culture specific, emic sekä culture general, etic, ks. Cousin 2009, 111 – 112; Judén-Tupakka 2000, 9). Taitojen osalta Byram painottaa erityisesti oppijan kykyä tulkita ja ymmärtää toista, vuorovaikutustilanteita ja erilaisia tekstejä. Oppijan tavoiteltava asennemaailma sisältää uteliaisuuden ja kiinnostuksen, tiedon halun, sekä kyvyn vapautua ennakkoluuloista niin oman kuin vieraankin kulttuurin osalta. Kriittisen kulttuurisen tietoisuuden avaintaito on kyky kriittiseen ajatteluun ja omien käsitysten muodostamiseen. Kulttuurisen tietoisuuden taitoalueet yhdistyvät vahvasti kielitaitoon, joka osaltaan mahdollistaa kommunikaation toisen kanssa. Kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin käsite on kielikasvatuksen piirissä keskeinen. Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) kielikasvatuksen tavoitteeksi on asetettu oppijan monikulttuurisen identiteetin kasvun tukeminen.

Kompetenssimallit ovat sinällään hyödyllisiä, ja erityisesti Byramin (1997) malli kuvaa monipuolisesti kenttää, jolla kulttuurienvälinen kasvatus toimii. Eri mallit auttavat hahmottamaan kulttuurienvälisen kasvatuksen ja oppimisen moninaisia ulottuvuuksia. Ne kuvaavat hyvin laajaa oppimisen haastetta, jonka oppija kohtaa. Samalla ne ohjaavat opettajan kasvatus tehtävää. Vaarana on kuitenkin kulttuurienvälisen oppimisen pelkistäminen erilaisiksi osaamisen tekniikoiksi, jolloin kohtaamisen syvemmät merkitykset saattavat unohtua. Koen, että tehtäväni on auttaa oppijaa kohti kompetentiksi kasvamista – kompetenssi eri alueineen tuntuu liian suurelta tavoitteelta suhteessa siihen, millaisin aika-, tilanne- ja opetussuunnitelmakehikoin oppijan ja minun välinen pedagogisen kohtaamisen tila rajautuu. Kaikkonen (2004a, 146 – 150) kuvaa kulttuurienvälisen kompetenssin perustaksi ihmisen kyvyn ja halun eettiseen toimintaan sekä oman eettisyyden tietoisuuden kehittämisen. Nojaan ajattelussani juuri tähän Kaikkosen lausumaan, ja katson, että tehtäväni on erityisesti paneutua kulttuurienvälisen kasvatuksen eettiseen perustaan ja pyrkiä rakentamaan oppijan ymmärrystä sitä vasten. Oppimisen keskiöön nousevat oppimisen prosessin tukeminen, dialogisuuden ja kriittisen reflektion taitojen harjaannuttaminen sekä yhteinen merkitysten etsintä. Eettinen kasvatuksellinen perusta voi tukea oppijan vastuunottoa, kasvua ja myöhempää oppimista sekä valmistaa häntä toisen kunnioittavaan kohtaamiseen (ks. tarkemmin Nieto ja Bode 2008, 53 – 59; Räsänen 1993, 19 – 27 ja 36 – 48, 2005).

Kulttuurienvälinen kasvatus ei kuitenkaan ole yksiselitteinen ja ongelmaton prosessi, vaan siihen sisältyy useita haasteita ja ristiriitaisuuksia. Suvaitsevaisuuteen ja ymmärrykseen kasvattaminen voi pahimmillaan olla myös ylemmyydentuntoista ja toista alistaisena pitävää toimintaa, jossa toinen määritetään itseä heikommaksi tai huonommaksi. Ongelmana voi olla myös vieraan kulttuurin romantisointi, idealisointi tai käsittelyn ideologisuus. Kulttuurienvälinen kasvatus voi näyttäytyä eri-

laisia toimimisen tapoja ja tekniikoita opettavana koulutuksena, jossa lähtökohtana on, että valtaapitävä oppii toisesta osatakseen toimia tämän kanssa esimerkiksi kaupallisuuden ehtojen edellyttämällä tavalla. Hannerz (2003, 217 – 218, ks. myös Kaikkonen 2004a, 146; Pantzar 2009, 103 – 104) puhuu ”*kulttuurishokin estämiseen tähtäävästä elinkeinoalasta*” sekä ”*interkulturalisteista*”, jotka toimivat erityisesti talouden ja markkinoiden ehdoilla. Omalta osaltaan kulttuurienvälinen kasvatus voi myös toimia hyväksytyjen valta- ja ajatusrakenteiden siirtäjänä ja olla osa sitä prosessia, jolla valtakulttuuria kirjoitetaan. Näin tapahtuu, mikäli toimija suostuu alisteiseksi kulttuurille eikä ota aktiivisen kansalaisen roolia ja omalta osaltaan kyseenalaista tai muuta vallitsevia käytänteitä. Kulttuurienvälinen tutkimus, joka rakentaa kasvatuksen teoreettista kehikkoa, on pitkälti länsimaista (erityisen vahvasti anglo-amerikkalaista) ja välittää vähintään implisiittisesti, vaikka objektiivisuuteen pyrkiessä, sille ominaista arvomaailmaa (vrt. kasvatuksen indoktrinaatio, Huttunen 1999). Lisäksi kulttuurienvälinen kasvatus ja sen välittämät osaamistavoitteet ovat abstraktiota, yhteiskunnallisesti sovittuja sopimuksia, jotka ovat kulttuurisidonnaisia ja tulkinnallisia – tämäkin kehikko voi näyttää hyvin erilaiselta katsojasta riippuen.

Opettajana uskon kuitenkin (mitä järkeä tässä työssä muuten olisi?), että oppijaa voi tukea kohti eettisesti kohdallista, tasaveroista kohtaamista ja toisen ymmärtämistä, mutta onnistuminen edellyttää kulttuurienvälisen kasvatuksen haasteiden tiedostamista ja niiden diskursiivista eksplikoimista yhdessä oppijan kanssa. Kun kulttuurienvälisen kasvatuksen ja oppimisen lähtökohdaksi otetaan toisen kohtaaminen ja oppijan kasvaminen kohti tasaveroista kohtaamista, on ensin pohdittava kuka tuo toinen on ja mikä tekee hänestä itselle vieraan. Avaan seuraavaksi erilaisuuden problematiikkaa sekä siihen kiinnittyvää diskurssia ja tarkastelen erilaisuuden representaation kehikkoina toimivia kulttuurin, monikulttuurisuuden ja transkulttuurisuuden käsitteitä.

## 5.2 VIERAUDEN KOHTAAMISEN HAASTE

”Vieraan käyttäytymisen ymmärtäminen ja tulkinta vaativat terävää havainnointia ja herkistymistä vieraudelle ja ilmiöiden vieraskulttuurisille merkityksille. Havainnoinnin ja herkistymisen oppimisen ehto on puolestaan refleksiivinen kyky tarkastella omaa ja vierasta elämismailmaa ja käyttäytymistä niiden keskinäisessä, usein sanattomassa dialogissa”. (Kaikkonen 2004a, 18)

Monikulttuurisessa kontekstissa toisen kohtaamisen haasteena on usein toisen näyttäytyminen itselle erilaisena ja vieraana, jolloin toinen näyttäytyy *erilaisena toisena*. Kaikkonen (2004a) tiivistää edellä osuvasti erilaisuuden – vierauden – kohtaamisen haasteet havainnoinnin, herkistymisen ja refleksiivisyyden haasteiksi. Kyky tasaveroiseen kohtaamiseen ja sen taitojen harjaannuttamiseen edellyttää ensin ymmärrystä siitä, mitä erilaisuus on ja miten sitä yhteisessä diskurssissa tuotetaan. Tätä tietämistä vasten mahdollistuu refleksiivinen ja analyttinen tarkastelu. Opettajana tehtävänani on auttaa oppijaa ymmärtämään erilaisuuden problematiikkaa ja tukea hänen kasvuaan kohti tasaveroista kohtaamista (ks. Nieto ja Bode 2008; Räsänen

1997, 2005). Erilaisuus ja vieraus ovat sosiaalisesti konstruoituja ja kontekstista riippuvaisia sopimuksia, joissa näkökulma erilaisuuteen riippuu katsojasta. Se mikä on tuttua tai vierasta ja kuinka vieras ja erilainen koetaan, on sosiaalisesti määriteltä (Hall 1999, 77 – 137). Scherr (1999, 51 Pantzarin 2009, 99 mukaan) sanoo, että kokemus erilaisuudesta riippuu kokijan omasta elämismaailmasta, elämänhistorias- ta sekä identiteetistä. Jokaisen oppijan oma minuus, identiteetti ja taustakulttuuri määrittävät sitä, miten hän asemoituu suhteessa toiseen ja millaisen kokemuksen kohtaaminen hänelle tuottaa.

Lehtonen ja Löytty (2003, 10 – 13; ks. myös Hall 1999, 9 – 17, 77 – 137) toteavat, että erilaisuutta tarkastellaan usein valta-asetelmälähtöisen etnisyyssparadigman kautta, jossa toinen on lähtökohtaisesti erilainen, kun minuus edustaa olemisen perusmuotoa, sitä, mihin toiseutta peilataan. Erilaisuus on perinteisesti kiinnitetty tiettyihin itsestä katsoen etnisiin ryhmiin ja niiden itsestä poikkeaviin ominaisuuksiin. Itseä ja toista etnisesti peilaava asetelma on ongelmallinen, sillä sen taustalla on implisiittinen oletus, jossa ”minä” ja ”me” asettuvat lähtökohtaisesti paremmiksi kuin ”toinen” ja ”ne”. Samalla oma kuulumisryhmä pelkistetään sisäisesti samankaltaiseksi eikä sen keskinäisiä eroja tunnusteta. Tarkasteluun kiinnittyy usein toisen asettaminen vähemmistöksi suhteessa itseän. Se mikä on vähemmistö, ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä, vaan riippuu aina määrittelijästä (ks. esim. Nieto ja Bode 2008; White Paper 2008). Samoin suvaitsevaisuuden ja etnisyyden käsitteet ovat ongelmallisia, sillä suvaitsevaisuus pitää sisällään ajatuksen, jossa minuudella on valta suvaita toista minän asettamien sääntöjen mukaisesti. Toinen positioituu heikommaksi ja suostuu tai on suostumatta suvaitsevaisuuden kohteeksi. Etnisyys näyttäytyy sovit- tuna merkityskokonaisuutena siitä, mikä minusta käsin katsottuna on etnistä – siis itsestä poikkeavaa, erityistä piirrettä selkeästi representoivaa ja jossain määrin eksoottista. Entä jos katsojana ja erilaisuuden määrittäjänä onkin toinen?

Kohtaamiseen harjaantumisessa on tärkeää hahmottaa erilaisuuden sosiaalinen konstruktio. Erilaisuus ei ole toisessa valmiina, jonakin itsestä poikkeavana ominaisuutena, vaan sen ilmitulo riippuu kokijasta. Kuten Lehtonen ja Löytty (emt., 12 – 13; ks. myös Nieto ja Bode 2008) toteavat, viime kädessä on kyse siitä, kenen katsotaan kuuluvan joukkoon, kenet hyväksytään omaan kuulumisryhmään ja ketä ei. Erilaisuus ja kuuluminen asettuvat polaariseen suhteeseen toistensa kanssa, ja kuulumisen kautta voidaan tarkastella erilaisuuden kokemusta. Erilaisuuden kokemuksen tarkastelussa erottuu kaksi ääripäätä: ksenofobia, vieraan pelko, sekä ksenofilia, vieraan ihailu. Vieraus on siis yhtäaikaaisesti sekä torjunnan että ihailun kohde riippuen siitä, millaista erilaisuutta koetaan. Erilaisuus voi olla kuulumista tuottava, inklusiivinen tai kuulumista estävä, eksklusiivinen kokemus. Kuuluminen välittyy diskurssin kautta tapana puhua toisesta sekä vuorovaikutuksen kautta tapana suhtautua toiseen. Kielen ja toiminnan, sanallisen ja sanattoman dialogin, avulla osoitetaan kuulumavuutta tai kuulumattomuutta. Pantzar (2009, 105) muistuttaa, että tämän ymmärtäminen edellyttää myös valtakulttuurin ja erilaisuuden diskurssin tarkastelua omassa kontekstissaan yhdessä oppijan kanssa. Oppimisen tavoitteena tulee olla viisaan tietämisen tuottama ymmärrys, eettinen ja kohdallinen suhtautuminen toiseen ja erojen hyväksyminen (Lehtonen ja Löytty emt. kutsuvat tällaista viisautta ksenosofiaksi ja eron tai toleranssin etiikaksi). Pantzar (emt., 96) tiivistää

kohtaamista tukevan oppimisen tavoitteeksi erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden periaatteen tunnustamisen sekä vastuun oman identiteetin jatkuvasta kehittymisestä.

Erilaisuuden tarkasteluun kiinnittyvät kulttuurin, monikulttuurisuuden ja transkulttuurisuuden käsitteet. Lähestyn kulttuurin käsitettä siitä näkökulmasta, että kulttuuri on jotakin ryhmää kuvaava erilaisten merkitysjärjestelmien, kuten arvojen, normien, traditioiden, sosiaalisten ja poliittisten järjestelmien summa, jolle ominaista on erilainen representaatio eri tilanteissa kustakin kokijasta käsin katsottuna sekä jatkuva muutos (ks. Nieto ja Bode 2008, 171). Tällöin kulttuuri näyttäytyy dynaamisena toiminnan ja kommunikaation määrittämänä prosessina, joka ohjaa implisiittisesti yksilön vuorovaikutteista toimintaa toisen kanssa, ja antaa tuen, jota vasten oman toiminnan ja valinnat voi perustella. Kulttuuri on viitekehys, joka kiinnittää kokijan johonkin itseä suurempaan kokonaisuuteen omassa elämismaaailmassa (ks. Hall, E. T. 1990, 1969; Kaikkonen 1994, 66 – 67). Kulttuurin ymmärryksen perustana toimii oman kulttuurin tuntemus ja käsittäminen; sen kautta oppija voi peilata toista ja pyrkiä ymmärtämään tätä. Kulttuurin ymmärtäminen on kuitenkin haasteellista, sillä kuten Edward Hall (1990, 29) sanoo: *”kulttuuri piilottaa enemmän kuin paljastaa, ja erikoista kyllä, erityisen paljon se piilottaa omilta jäseniltään”*.

Tutun ja vieraan ristiriidassa on analogia myös kulttuurin universaalin, yhteisöllisen ja yksilöllisen tason erottelulle (esim. Hofstede 1991; Hofstede ja Hofstede 2005, 1 – 36), jossa lähtökohtana on jokaisen ihmisen samanlaisuus universaalilla tasolla mutta erilaisuus yhteisöllisellä ja yksilöllisellä tasolla. Ihmisen perusluonteessa on tiettyä samaa, mutta ilmitulo vaihtelee yhteisöittäin ja yksilöittäin. Kulttuurin implisiittisten ja eksplisiittisten tasojen eroja on usein havainnollistettu myös jäävuori- tai sipulimetaforien avulla, joissa pyritään tekemään näkyväksi sitä, miten pieni osa kulttuurista lopulta havainnollistuu tietoisena kokijalle (ks. esim. Hofstede ja Hofstede 2005, 4 – 7; Lewis 2005; Trompenaars ja Hampden-Turner 2002, 21 – 24). Haasteeksi muodostuu omien implisiittisten kulttuuristen merkitysten eksplikointi refleksiivisen ajattelun kautta. Omaa tuttua ja turvallista toiminta- tai ajattelutapaa ei välttämättä edes miellä kulttuurin tuottamaksi merkitykseksi.

Kulttuurin muotoutuminen on luonteeltaan dialogista, yhteinen toiminta ja keskustelu muokkaavat kulttuuria ja sen ilmituloa yhä uudelleen. Kulttuurin merkitysjärjestelmiä ja representaatioita ovat uskonto, arvot, rituaalit, symbolit, tavat sekä yhteinen eksplisiittinen ja implisiittinen normisto, joihin kiinnittyvät ilmiöt, säännöt ja piilomerkitykset muodostavat merkityksiä liukuvasti kokijasta ja tämän omasta elämismaailmasta riippuen (Kaikkonen 1994, 2001, 2004a). Oppija voi kuulua moniin erilaisiin kulttuurisiin ryhmiin, joihin hän kiinnittyy oppimisen ja sosiaalistumisen prosessien välityksellä (Pantzar 2009). Omat kulttuuriset kuulumisryhmät voivat myös vaihtua elämänpolun varrella.

Kulttuurin käsite kiinnitetään usein kansallisvaltion käsitteeseen tai pelkistetään suurkollektiiveiksi, jolloin muodostetaan helposti myös stereotyyppisiä kuvauksia jonkin maan tai alueen kansalaisille tyypillisistä ominaisuuksista, erilaisesta toisesta (Hall 1999, 2003a; Kaikkonen 1994; Pantzar 2009). Kulttuuri ei kuitenkaan sinällään voi eksplikoida yhden valtion tai kansan ilmituloa. Sen avulla voidaan ehkä kuvata joitakin yleisiä piirteitä mutta jokaisen valtion tai kansan sisään mahtuu monia erilaisia kulttuurisia ryhmiä. Hannerz (2003, 225; ks. myös Pantzar emt., 97) puhuu

kulttuurin selvärajaisuuden harhasta, jossa arkiymmärrystä kuvaa eron tekeminen tutun ja vieraan välillä, jolloin jostain kulttuurisesta ryhmästä voidaan muodostaa itselle helposti ymmärrettävä joskin harhainen, epätodellinen ja yksinkertaistettu käsitys. Kulttuuri ei ole käsite, joka seuraa rajoja, vaan se muodostuu yhteisten arvojen, vuorovaikutuksen ja yhteisen tekemisen sekä kuulumisen kautta, ja muotoutuu jatkuvasti ryhmän toimijoiden myötä sekä vuorovaikutuksessa toisiin ryhmiin. Oppijan kapea ja naiivi, selvärajainen kulttuurikäsite voi johtaa yksipuolistaviin tulkintoihin toisesta ja vaikeuttaa tasaveroista, avointa kohtaamista. Vaarana on vieraan pelko, ennakkoluulot ja tulkinnan kapeus sekä omakulttuurikeskeisyys, jossa toinen nähdään itsestä poikkeavana ja siten erilaisena (ks. esim. Ahmed 2003). Siksi kulttuurin käsitteen ymmärtäminen on yksi tärkeistä kulttuurienvälisen kasvatuksen lähtökohdista.

Kulttuurin tapaan myös monikulttuurisuus on monimerkityksinen käsite, joka tarkoittaa erityisesti erilaisten kulttuuristen piirteiden ilmenemistä tietyn ryhmän tai alueen sisällä. Monikulttuurisuus ei sinänsä edellytä kulttuurista tai maantieteellistä etäisyyttä, vaan se voi ilmetä läheisiltäkin vaikuttavissa kuulumisryhmissä erilaisuuden ja eron kokemuksen välityksellä, näin esimerkiksi perhe tai työyhteisö voi jo itsessään olla tietyllä tapaa monikulttuurinen. Myös monikulttuurisuuteen kiinnittyvät vallan kysymykset. Keskustelussa kysytään kenen lähtökohdista monikulttuurisuutta tarkastellaan ja mikä kulttuuri tai kuulumisryhmä asettuu lähtökohtaiseksi isäntäkulttuuriksi, jota vasten normeja katsotaan. Yhteen limittyvät taloudellinen ja aineellinen valta, sopeutuminen ja sopeutumattomuus, tasa- ja eriarvoisuus sekä kulttuurinen identiteetti. Hall (2003b, 238 – 243) määrittää monikulttuurisuuteen kiinnittyvät kolme ratkaisevaa maailman tilaan vaikuttanutta siirtymää seuraavasti: vanhan eurooppalaisen imperiumin purkaminen, kylmän sodan päättyminen sekä globalisaatio nykymerkityksessään. Nämä kaikki ovat muuttaneet ympärillä olevaa maailmaamme tavalla, joka heijastuu jokaisen ihmisen elämään jollain tavoin.

Monikulttuurisuuteen kiinnittyvät ja ovat aina kiinnittyneet erilaiset valtioliset, poliittiset ja taloudelliset rakenteet sekä ihmisten liikkuminen kulttuurista toiseen. Liikkuminen voi olla vapaaehtoista tai pakotettua. Vapaaehtoiseen muuttoon, esimerkiksi työtehtäviin liittyen, kiinnittyvät vapaus ja valta, kun taas pakotettuun liikkumiseen, esimerkiksi pakolaisuuteen, liittyvät alistaisuus ja rajoitukset. Liikkuminen lisää niin toivottuja kuin ei-toivottujakin kohtaamisia, jotka voivat tuottaa myös konflikteja ja ongelmia eri ryhmien välillä sekä johtaa rasistiseen käyttäytymiseen, vihamieliseen toimintaan erilaista toista kohtaan. Eri maiden välillä on huomattavia eroja monikulttuurisuuden suhteen, kun sillä tarkoitetaan fyysisesti läsnä olevan erilaisen eli eri kulttuureista tulevan toisen määrää omassa maassa (Kaikkonen 2004a, 42). Kulttuuriset kohtaamiset ovat kuitenkin liukuvarajaisia. Jonkin tilanteen, ihmisen tai ilmiön yksiselitteinen määrittely ja lokerointi tietyllä tapaa monikulttuuriseksi lienee mahdotonta. Jokainen kulttuuri on joka tapauksessa muuttuva ja rajoiltaan epämääräinen, samoin jokainen ihminen. Tässäkin on hyväksyttävä monitulkintaisuuden ja tietynlaisen keskeneräisyyden periaatteet ja kasvatettava oppijassa ymmärrystä kohti monitulkintaisuutta.

Monikulttuurisuuden käsitettä lähellä on transkulttuurisuuden käsite, jota lähestyn niin, että katson sen olevan ihmisen toimintaan kiinnittyvää vuorovaikutusta,



jossa erilaiset kulttuuriset ryhmät elävät yhdessä ja pyrkivät rakentamaan yhteistä elämää säilyttäen silti piirteitä omasta kulttuuristaan (Welsch 2009; ks. myös Hall 2003b, 233 – 234; Kaikkonen 2004a). Transkulttuurisuuden käsitteen taustalla on Welschin (emt., 4) käsitys siitä, että kulttuurien väliset erot liudentuvat vähitellen ja kulttuurit ovat entistä enemmän vuorovaikutuksessa toisiinsa, jolloin ne tietyllä tapaa muotoutuvat uudelleen ja uudelleen. Transkulttuurisuus kuvastaa paitsi ajallemme ominaista vuorovaikutusta ja jatkuvaa muutosta myös erilaisuutta, jota jokainen meistä kantaa mukanaan (Welsch emt., 6 – 12). Harva kulttuuri on enää itsessään monokulttuurinen, sillä transkulttuurisuus on myös ehkä äkkipäätänsä homogeeniselta vaikuttavan ryhmän ominaisuus. Muuttuvassa maailmassa on vaikeaa tunnistaa alkuperäistä, autenttista tai täysin vierasta kulttuurista elementtiä, vaan samanlaisuus ja erilaisuus jollain tapaa sekoittuvat muodostaen kulttuurisia hybridejä (Welsch emt., 7 – 8; ks. myös Nieto ja Bode 2008, 173 – 174). Globalisaation ja median kehityksen myötä aika ja tila ovat kutistuneet niin, että kokemuksellisesti erilaisena näyttäytyvä toinen on arkipäivässä läsnä, jos ei fyysisesti niin ainakin tekstin välityksellä (Hall 1999, 57 – 70; 2003a, 100). Elämme joka tapauksessa maailmassa, joka jo sinällään on monikulttuurinen, ja jokainen meistä tuo oman erilaisen elämismaailmansa kohtaamiseen. Eron ja erilaisuuden tunne ovat meissä läsnä ja tulevat ilmi eri tilanteissa.

Oppija kohtaa toisen monikulttuurisessa, monitulkintaisessa ja monimerkityksellisessä muuttuvassa maailmassa. Kohtaaminen ei välttämättä tuota ymmärrystä toisesta, vaan se voi toimia myös ennakkoluuloja vahvistavana kokemuksena ja jopa lisätä vastenmielisyyttä erilaista toista kohtaan (Kaikkonen 1994, 90 – 91; 2004a, 153 – 154). Toisaalta kohtaaminen voi tuottaa myös ihailun ja kaipuun kokemuksen toisesta erityisesti silloin, kun kohtaaminen on suhteellisen lyhytaikainen ja tapahtuu oppijan omien ehtojen mukaisesti. Epävarmuus omasta itsestä voi kääntyä kohti toista tätä tietoisesti halventavana tai naurettavaksi tekevänä toimintana, jolloin oma heikkous on mahdollista piilottaa toisen taakse. Ihailu puolestaan voi näyttäytyä toisen näkemisenä epätodellisenä, tietynlaisena haavekuvana siitä, mitä voisi olla. Haasteena epävarmuuden tai ihailun ohjaamassa toiminnassa on halu kasvaa kohti ymmärrystä. Kaikkonen (1994, 111) kysyy osuvasti, onko nykyajan ihmisellä oikeutta sulkeutua omaan kulttuuriinsa tavoittelematta toisen kulttuurin ymmärtämistä tai oikeus olla kyseenalaistamatta oman kulttuurin itselle vieraita piirteitä? Kulttuurienvälisen kasvatuksen ei vain tavoitteena vaan myös velvoitteena on tukea oppijaa kohti ymmärryksen kasvua ja ohjata häntä kriittiseen reflektioon (ks. Jokikokko 2010; Räsänen 2005). Kohtaamisen kontekstien moninaisuus sekä jokaisen minän ja toisen oma monikerroksinen elämismaailma tuovat kohtaamisen erilaisuutta tuottavia ulottuvuuksia. Erilaisuuden edes osittainen lähtökohtainen ymmärtäminen tukee oppijan kykyä kohdata toinen sekä kohtaamisen näyttäytymistä oppimista edistävänä kokemuksena.

Kun kohtaamisen keskiössä ovat minä ja toinen, on pohdittava sitä, mikä tekee toisesta erilaisen. Keskustelen seuraavaksi tekijöistä, jotka voivat tuottaa erilaisuuden kokemuksia minän ja toisen kohtaamisessa, ja joiden ymmärtäminen toimii oppijan monikulttuurisen herkkyyden perustana.

## 5.3 MONIKULTTUURINEN HERKKYYS YMMÄRTÄMISEN TIEN- VIITTANA

Erilaisuuden kokemisen taustalla on jokin itsestä katsottuna vieras. Vieraus voi olla tunnetta siitä, että itse on vieras suhteessa toiseen tai toinen on vieras suhteessa itse. Tunteissa on vivahde-ero siinä mielessä, että kun oppija tuntee itsensä vieraaksi suhteessa toiseen, hän kokee usein olevansa heikompi, kun taas toisen vieraaksi kokemiseen suhteessa itsean liittyy kokemus vahvemmudesta tai paremmuudesta. Samankaltaisuuden kokeminen vahvistaa turvallisuuden ja kuuluvuuden tunnetta, tunnetta siitä, että osaa toimia hyväksytyllä tavalla ja kuuluu ryhmään. Erilaisuuden kokeminen vahvistaa epävarmuutta ja kuulumattomuuden tunnetta, hapuilua viestinnän ja toiminnan tavoissa. Kohtaamisen kokemus voi olla kompleksinen ja täynnä fragmentteja merkityksiä, joita sekä minä että toinen tuovat omalla toiminnan tavallaan yhteiseen kohtaamisen tilaan. Haasteena on ymmärtää kompleksisuutta ja kummankin elämismaailman sirpaleisuutta ja monimuotoisuutta, joka on sidoksissa sekä kokijan kulttuuriin että omaan arvo- ja kokemusmaailmaan.

Vierauden kokemisen lähtökohtana on väistämättä omakulttuurikeskeisyys – jokainen meistä tarkastelee maailmaa omasta elämismaailmastaan käsin, mikä puolestaan kiinnittyy omaan vallitsevaan taustakulttuuriinsa, kulttuuriseen perspektiiviin, jota vasten jokaista kokemusta reflektoidaan. Havainnointi ja se mitä havainnoija ylipäättään huomaa sekä tähän liittyvä tulkinta tapahtuvat omasta kulttuurista käsin katsottuina: havainnointi on suhteellista ja kokijasta käsin muuttuvaa (Andersen 1999; Bennet 1998; Chen ja Starosta 1998, 33 – 38; Martin ja Nakayama 2004). Omakulttuurikeskeisyyden aste voi vaihdella oppijan elämismaailmaan kiinnittyvien muiden kokemusten tuottamista merkityksistä riippuen huomattavastikin. Oppija voi olla hyvin rajautunut suhteessa omaan kulttuuriinsa tai enemmän tai vähemmän väljärajainen, kykenevä monitulkintaisuuteen ja suhteelliseen ymmärtämiseen (Bennet 1993, 1998). Monitulkintaisuuden kykyä, havainnoinnin tietoisuutta sekä sopeutumista voi oppia, ja tätä oppimista edistää ymmärrys itsen tai toisen erilaisuuden kokemista tuottavista tekijöistä (ks. Jokikokko 2010, 59 – 62).

Seuraavaksi tarkastelen erilaisuuden diskurssia kolmen ilmenemiskehityksen kautta: avaan ensin erilaisuutta paikan ja tilan näkökulmasta, sitten yhteiskunnan arvoista ja normeista käsin katsoen sekä viimeisenä kielen ja viestinnän prosessien välityksellä (vrt. Kaikkonen 2001, 73 – 79, 2004a, 18 – 20).

### 5.3.1 Paikka erilaisuuden kokemuksen kehityksenä

Yksi erilaisuuden kokemisen kehys on paikka, joka eroaa fyysisten, taloudellisten ja kulttuuristen piirteiden kautta muista paikoista – jokainen paikka edustaa tietynlaista yhtenäisyyttä ja muotoutuu erilaiseksi ja erityiseksi suhteessa toisiin paikkoihin (Massey 2003, 51). Meistä jokainen kiinnittyy ympärillä olevaan maailmaan jonkin tietyn ympäristön ja paikan kautta. Paikat voivat olla vaihtuvia ja muuttua jo itsessäänkin, mutta paikka on tapa asemoida minua ja kehystää omia merkityksiä (ks. Hall 2003a, 91). Paikan avulla jäsenämme tapoja ja uskomuksia, mutta paikan ei tarvitse olla konkreettinen. Paikka voi olla yhdistävä tekijä myös kahdessa sinänsä erilaisessa kulttuurissa elävälle ihmiselle, kun näiden historiassa on jossain



vaiheessa, vaikka ajallisesti eri kerroksissakin, jaettu paikka, joka symboloi yhteistä toimintatapaa. Jaettu paikka merkityksellistyy esimerkiksi eri maihin asettuneiden siirtolaisten kohdalla: oman lähtömaan kulttuuria vaalitaan sen paikallista kulttuuria ylläpitävänä merkitysjärjestelmänä, vaikka ajallisesti ja fyysisesti välimatka voisi olla pitkäkin. Vieras paikka voi tuntua erilaiselta ja omaa turvallisuutta edistetään ylläpitämällä itselle tutun paikan kulttuuria. Oma paikka välittyy myös kaipauksen ja ikävän kautta silloin kun itse on muualla. Paikalla on symbolinen, tietynlaista pysyvyyttä ja turvallisuutta edistävä merkitys. Massey (2003, 54 – 55) muistuttaa, että paikan kokemiseen liittyy usein myös puolustamisen ja säilyttämisen halu, mikä ilmenee torjuntana vieraita ihmisiä, esineitä tai tapoja kohtaan: se, mikä ei kuulu omaan paikkaan, halutaan torjua. Globalisaatio voi lisätä fyysistä etäisyyttä omana koettuun paikkaan, ja problematisoida paikan omistamisen sekä avoimuuden kysymyksiä. Lisääntynyt liikkuvuus tuottaa uusia paikan kokemuksia, jotka merkityksellistyvät kokijalle tämän elämismaailmasta ja kuulumisen kokemuksista riippuen monin eri tavoin.

Paikka toimii lisäksi kulttuurin maisemallistamisen välineenä, jolloin sillä on sekä fyysisesti että symbolisesti jotakin tiettyä kulttuuria representoiva ulottuvuus. Jokaiselle meistä muodostuu omia paikkoja, jotka ovat tuttuja ja tärkeitä ja merkitsevät meille paljon muutakin kuin fyysistä paikkaa itsessään. Laajalti ottaen paikka on kollektiivinen kokemus, kansallisvaltion tai muun laajan kulttuurisen ryhmän määrittäjä, jolloin se ilmentää osin kuvitteellisen sopimuksen kautta tietylle alueelle ominaista toimintatapaa, maisemaa, luontoa ja ilmastoa, ja joka muodostuu itselle sellaisen peruspaikan määreeksi, johon muita paikkoja verrataan. Paikka toimii identiteetin taustana, kehikkona sille, keitä olemme, mistä tulemme ja millaisessa ympäristössä olemme kasvaneet. Maisema toimii myös kansakunnan kuvaajana, tietylle ryhmälle tyypillisenä sielunmaisemana, jolloin se toki yksinkertaistaa kuvaa mutta auttaa hahmottamaan todellisuutta. Itselle tärkeä paikka voi olla pienimuotoinen sielunmaisema, oma koti tai vaikkapa tietty metsä, ranta, katu, kahvila tai puisto, jossa erityisesti viihtyy. Hall (2003a, 93: ks. myös Kaikkonen 2004a) sanoo: *”On tuskin epäilystä siitä, etteikö tällä kytköksellä paikkaan olisi hyvinkin keskeinen sija arkisessa tavassamme ymmärtää kulttuuria”*. Kollektiivisen ja individuaalisen tärkeän paikan kautta oppija hahmottaa omaa identiteettiään sekä jäsentää omaan elämismaailmaansa kiinnittyviä kokemuksia, ja pyrkii muodostamaan niistä merkityksiä.

Tilakäsitys kiinnittyy paikkaan siinä mielessä, että ihminen elää aina jossakin paikassa, johon sisältyvissä tiloissa hän toimii. Ihmisellä on perustavanlaatuinen halu ja tarve omistaa tai ainakin merkitä itselle tärkeä tila jollain tavoin. Edward Hall (1969, 184 – 185) toteaa, että perusta reviirin tarpeeseen on geneettinen, ja kuvastaa ihmisen tarvetta rajata ja merkitä oma tila. Stuart Hall (2003a) puolestaan tarkentaa, ettei merkintä tai omistajuus sinänsä ole ihmisessä geneettisesti syntynyt tarve vaan se on kulttuurisesti tuotettu sopimus siitä, kuinka reviiriä osoitetaan, ja jonka avulla jäsennetään omaa elämismaailmaa ja kiinnitetään se ihmisen maailmaan. Oman tilan merkintä voi ääripäissään olla avoin tai suljettu, toki myös kaikkea tältä väliltä (Hall 2003a, 88; Kaikkonen 2004a, 33). Avoin merkintä ei välttämättä näy oppijalle, tilaan voi kulkea vapaasti ja sen voi myös nähdä vapaasti. Silti avoimessakin tilassa voi olla näkymättömät rajat, joita ulkopuolisen on mahdoton havaita. Suljettu mer-

kintä on selvä, tila on aidattu, lukittu, verhoihin suojattu ja mahdollisesti vartioitu. Tarve suljettuun merkintään voi liittyä tiheään asutukseen, jossa oma yksityisyys halutaan rajata muilta, mutta merkintä voi olla myös turvallisuuden hakua tai oman aseman viestimistä toiselle. Merkitsemisen tarpeeseen liittyy myös halu suojella omaa minuutta ja omaa kuulumisryhmää, pitää jotain itsellään. Julkinen ja yksityinen fyysinen tila voidaan erottaa selvästi toisistaan niin, että yksityinen on varattu vain lähimmille, kun julkinen tila on se paikka, jossa voidaan yhteisöllisesti toimia. Julkinenkin tila voi kuitenkin rajautua hyvin monin eri tavoin.

Tilan kokemiseen liittyy henkilökohtaisen tilan käsite, se kuinka lähelle toinen voi tulla, milloin ympärillä on liikaa ihmisiä ja voiko toista koskea ilman epämuksuvuuden, kiusaantumisen tai ahdistumisen tunnetta (Hall, E.T. 1990, 158 – 180, 1969, 111 – 129). Kyseessä on näkymättömien rajojen ja sopimusten kokonaisuus, jolla jokainen meistä suojaa itselleen sopivalla tavalla omaa minuuttaan ja koskemattomuuttaan. Henkilökohtainen tila jakautuu intiimin, henkilökohtaisen, sosiaalisen ja julkisen tilan vyöhykkeisiin, joista itseä lähin on varattu omalle läheisimmälle kuulumisryhmälle ja siitä ulospäin tila rajautuu kuulumisen asteen ja kontaktin luonteen mukaan loitontuen. Tilan merkitsemisen tarve ja tapa sekä henkilökohtaisen tilan tarve ja sopiva etäisyys näyttävät seuraavan jossain määrin kulttuurisia ryhmiä. Tilakäsityksen hahmottaminen ja oman tilakäsityksen eksplikointi auttaa oppijaa kasvamaan kohti erilaisen käsityksen ymmärtämistä.

### **5.3.2 Yhteiskunta erilaisuuden kokemuksen kehyyksinä**

Toinen erilaisuuden kokemisen kehys on yhteiskunta, johon kiinnittyvät arvot ja normisto ohjaavat vähintään implisiittisesti omaa ajatteluaamme suhteessa toiseen. Toimimme omaan yhteiskuntaamme sosiaalistettuina ja sen arvot ja normit ovat meille normaalin ja hyväksyttävän käytöksen peili. Arvot ja normit välittyvät kielen ja sen metaforien sekä jokaisen yksilön valitseman toiminnan kautta yhteiskunnan jäsenille sukupolvelta toiselle. Arvoihin liittyy vähintään implisiittinen vastakohtasetelma; kun suosin tiettyä toimintatapaa, suljen samalla jotain muuta pois. Normit ovat kirjoitettujen ja kirjoittamattomien sääntöjen järjestelmä, jota kautta arvot välittyvät yhteiskuntaan. Kun oppija seuraa oman yhteiskuntansa normeja, ei hänen tarvitse miettiä erikseen, onko toiminta sopivaa vai ei mutta erilaisen normiston kohdatessaan hänen on mietittävä myös omaa toimintaansa. Kaikkonen (1994, 97 – 100) puhuu kulttuuristandardeista, opituista sopivan käyttäytymisen malleista, jotka ovat yhteiskunnallisesti hyväksytyjä ja hitaasti muuttuvia tapoja, jotka auttavat ennakoimaan tilanteen sopivaa toimintatapaa ja luovat turvallisuuden tunnetta. Vieraassa yhteiskunnassa oppija helposti rikkoo siellä olemassa olevia kulttuuristandardeja, jotka usein tulevat näkyviksi vasta niille ristiriitaisen toiminnan myötä. Ristiriita puolestaan voi aiheuttaa oppijalle epävarmuutta ja vierauden tunnetta.

Yhteiskunnan arvo- ja normijärjestelmän lähtökohtana on vallitseva ihmiskäsitys. Jokaisen ihmisen, niin minun opettajana kuin jokaisen oppijankin, on ratkaistava jollain tietoisuuden tasolla universaalit ihmisyyden arvokysymykset. Nämä ovat Kluckhohnin ja Strodsbeckin (1961, Chen ja Starosta 1998, 46) pohjalta mukaillen:

- Millainen on ihmisen perusluonne ja oma ihmiskäsitys?
- Millainen on ihmisen suhde luontoon, ympäristöön, tilaan ja paikkaan?

- Millainen on ihmisen aikakäsitys sekä suhde aikaan ja täsmällisyyteen?
- Millainen on ihmisen suhde tekemiseen, omaan tai toisen?
- Millainen on ihmisen suhde yhteiskuntaan, sen rooliin, sääntöihin ja normeihin?
- Millainen on ihmisen suhde toiseen ihmiseen ja erilaisuuteen?

Ihmiskäsitystä luotaavat kysymykset ovat edelleen ajankohtaisia ja määrittävät pitkälti kunkin yhteiskunnan yleisluonnetta, sitä hyväksyttynä pidettyä toiminnan ja vuorovaikutuksen tapaa, joka vallitsee.

Näkemys ihmisen perusluonteesta, siitä, onko ihminen lähtökohtaisesti hyvä, paha vai jotakin näiden väliltä, heijastuu siihen, kuinka itse lähtökohtaisesti suhtautuu kohtaamistilanteessa toiseen. Näkemys ihmisen perusluonteesta on enemmän yksilö- kuin yhteisökysymys, mutta jossain määrin näkemys muodostuu myös kollektiiviseksi yhdistäen ihmisiä erilaisiksi ryhmiksi yhteiskunnan sisällä. Luontosuhde, se onko ihminen luonnolle alisteinen, elääkö sen kanssa harmoniassa vai hallitsee-ko ihminen luontoa, määrittää pitkälti yhteiskunnan teknologista toimintatapaa ja sen kehittämistä sekä kuvastaa halua kontrolloida ympäristöä tai ylipäättään selvittää haasteellisessa ympäristössä. Pyrkimys luonnon hallintaan edellyttää yhteiskunnalta kuitenkin taloudellista hyvinvointia, mahdollisuutta käyttää varoja teknologian kehittämiseen, joten vähävarainen yhteiskunta ei voi kohdella luontoa halliten vaikka siihen voisi olla haluakin. Luontosuhdetta ei voi pelkistää suhteessa suurkollektiiveihin; yhteiskunnan sisällä voi olla erilaisia ryhmiä, jotka haastavat yleisesti vallitsevan luontosuhteen ja muodostavat omia arvoyhteisöjään. Oppijan on hyvä tiedostaa oma käsityksensä ihmisen perusluonteesta ja omasta luontosuhteestaan sekä tiedostaa, että nämä käsitykset voivat olla myös toisenlaisia, se auttaa häntä näkemään oman itsensä ulkopuolelle (Chen ja Starosta 1998; ks. myös Massey 2003).

Oppija kohtaa erilaisia aikakäsityksiä, jotka voivat poiketa hänen omastaan ja aiheuttaa hämmennystä. Aikakäsitys on erityisesti täsmällisyysorientaation osalta siinä määrin kokemuksissa ilmituleva, että sen erilaisuus välittyy oppijalle suhteellisen helposti. Kuten Edward Hall (1990, 1) sanoo: *”Aika puhuu. Usein se puhuu selkeämmin kuin sanat”*. Ihmisen suhdetta aikaan voidaan tarkastella sekä menneisyys-nykyisyys-tulevaisuus orientaation että täsmällisyysorientaation kautta (Chen ja Starosta 1998; Hall, E.T. 1969; Hofstede 1991; Kaikkonen 2001, 2004a; Trompenaars ja Hampden-Turner 2002). Suhdetta kokemuksen ajalliseen jatkumoon määrittävät syklinen ja lineaarinen ajankäsitys. Syklinen ajankäsitys määrittää ajan suhteessa säännöllisesti toteutuviin ilmiöihin: esimerkiksi auringon nousuun ja laskuun, vuodenaikojen vaihteluihin, kuun täyttymiseen tai ihmisen elämänkaareen, johon liittyy tai jota seuraa toisen ihmisen elämänkaari. Kokemukset jäsennetään suhteessa näihin itselle merkittäviin ilmiöihin, ja niiden kautta merkitykset välitetään myös muille. Historia, nykypäivä ja tuleva voivat sekoittua, kun niitä tarkastellaan suhteessa syklisiin ilmiöihin; mennyt voi olla myös tässä ja tietyllä tavalla tuleva voi myös olla mennyt, sillä mennyt voi määrätä tulevaa. Sykliseen ajankäsitykseen liittyy usein ajan polykronisuus, jolloin useita asioita voidaan tehdä samaan aikaan eikä aikaa sinänsä tarvitse tarkasti määritellä. Lineaarinen ajankäsitys tarkoittaa kokemusten jäsentymistä suoraviivaisesti ajan kulumista seuraten niin, että mennyt, ny-

kyinen ja tuleva ovat selkeästi toisistaan erottuvia, joskin kokemusten ja tavoitteiden välityksellä toisiinsa heijastuvia ajan ilmentymiä. Tavoitteet, tehtävät, velvoitteet ja suoritteet ohjaavat sitä, miten ihminen jäsentää kokemuksia ja kokee oman aikansa. Aika on tällöin usein myös monokroninen, selkeästi segmentoitava ja yhteen tehtävään kerrallaan keskittyvä. Täsmällisyysorientaatio puolestaan kertoo sen, kuinka suhtaudutaan sovittuihin aikatauluihin, onko kellonajalla merkitystä vai onko se vain suuntaa antava sopimus, ellei muuta itselle tärkeämpää ilmene. Täsmällisyyden tavoittelu ja tarkkuus aikatauluissa kiinnittyvät erityisesti lineaariseen aikakäsitykseen, mutta senkin sisällä täsmällisyyden käsite on kuitenkin jossain määrin liukuvarajainen.

Ihmisen suhde tekemiseen, siihen onko yhteiskunnassa arvostettua oleminen, jonkin tavoitteen suuntaan toimiminen vai jotakin näiden väliltä välittyä oppijalle siinä, millaisin ehdoin kyseisessä yhteiskunnassa henkilön status asettuu korkeaksi. Trompenaars ja Hampden-Turner (2002) puhuvat saavutetusta ja ansaitusta statuksesta. Status voi määräytyä jonkin seurauksena, esimerkiksi iän myötä saavutettuna kunnioitettavana asemana, jolloin vanheneminen on sinänsä arvokasta. Statuksen voi saavuttaa sosiaalisten verkostojen tai perheen kautta, jolloin sitä ei tarvitse itse tavoitella, vaan se kiinnittyy ihmiseen yhteiskunnan sisäisen arvojärjestelmän välityksellä. Status voi olla hankittu, jolloin se määräytyy koulutuksen, varallisuuden tai ammatillisen aseman välityksellä – toki tässäkin kiinnittyminen tapahtuu arvojärjestelmän kautta, mutta järjestelmä on lähtökohtaisesti erilainen; tärkeää on statuksen hankkiminen itse, oma työ ja vaivannäkö. Keskeistä on myös se, miten korkeaa arvoasemaa representoidaan. Hofstede (1991) puhuu valtaetäisyydestä, joka tarkoittaa hierarkkisuuden ilmitulon tapaa yhteiskunnassa, sitä millaista toimintaa muilta edellytetään suhteessa korkean statuksen omaavaan henkilöön sekä millaisin ulkoisin merkein statusta ja valtaa osoitetaan.

Suhde tekemiseen kiinnittyy jossain määrin myös ihmisen suhteeseen toiseen ihmiseen. Kollektiivisissa kulttuureissa arvostetaan ikääntymistä, verkostoja, läheisiä ihmissuhteita ja perhettä ja pidetään ensisijaisesti huolta omaan laajaan kuulumisryhmään kuuluvasta toisesta kun taas individualistissa kulttuureissa arvostetaan yksilön omia saavutuksia ja pidetään ensisijaisesti huolta itsestä ja omasta ydinperheestä, muu huolenpito on yhteiskunnan tehtävä (Chen ja Starosta 1998; Hofstede 1991; Kaikkonen 2004a). Toki jako ei ole aivan näin suoraviivainen, myös nämä ulottuvuudet limittyvät jossain määrin keskenään. Kompleksiseen tekemisen suhteeseen sekä suhteeseen toiseen ihmiseen kiinnittyy vielä universaalin ja partikulaarin kysymys (Trompenaars ja Hampden-Turner 2002); kysymys siitä, määrittävätkö eettisesti oikein toimimista yleiset säännöt ja normit sekä niiden kyseenalaistamaton noudattaminen vai toiminnan oletettavat seuraukset toiselle, jolloin säännöistä ja normeista voi liukua, jos se on läheiselle toiselle eduksi. Yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden merkitykset avautuvat oppijalle esimerkiksi siinä, millainen kuulumisryhmä toisella on, mikä on perheen rooli ja millaista huolenpitoa yhteiskunta tarjoaa.

Yhteiskuntaan nivoutuu myös ihmisen kyky sietää epävarmuutta (Hofstede 1991; ks. myös Andersen 1999), mikä tarkoittaa luottamusta tulevaan ja kykyä tai halua ottaa riskejä. Epävarmuuden sietoon kiinnittyy se, pitääkö yhteiskunta ihmistä vaikean paikan tullen huolta vai ei, esimerkiksi miten työttömyyden tai vaikean

sairauden vastuut jaetaan. Yhteiskunnassa, jossa epävarmuuden sietokyky on pieni, turvallisuuden tunnetta haetaan tukeutumalla tarkasti erilaisiin sääntöihin ja määräyksiin, noudattamalla hierarkiaa sekä välttämällä riskinottoa. Elämää ohjaavat tietyt rutiinit ja yhteiset toiminnan kehykset, jolloin vapaus voi tuntua pelottavalta sekä aiheuttaa stressin tunnetta. Kun epävarmuuden sietokyky on suuri, rutiinien, hierarkian ja säännösten merkitys on pienempi, riskinottoa on suurempi, samoin vapauden tarve ja kyky sietää epäonnistumisia. Epävarmuuden sietokyky on varsin implisiittinen arvojärjestelmä, joka ei välittömästi eksplikoidu oppijalle, vaan sen havainnointi vaatii aikaa ja herkkyyttä. Vihjeitä epävarmuuden sietokykyyn oppija saa hierarkkisen järjestelmän välityksellä, se kertoo jossain määrin myös epävarmuuden välttämisen tarpeesta.

Yhteiskunnan normistoon kiinnittyvät myös tasa-arvon kysymykset siinä mielessä, miten osoitetaan sukupuolisuutta, millainen seksuaalisuus on sallittua ja hyväksyttyä sekä millaisen aseman toinen sukupuoli saa (Hakala 2007; Judén-Tupakka 2000; Phillips 2007; ks. myös Hall 1999, 175 – 210; Motha 2009). Lähtökohtana sukupuolidiskurssissa on yleensä se, että mies asettuu ensimmäiseksi sukupuoleksi ja nainen toiseksi, jossain määrin ensimmäiselle alisteiseksi ja sieltä käsin määritellyksi, mikä läpäisee koko yhteiskunnan eri tasoineen. Sukupuolen asema näyttäytyy mm. sallitussa tavassa ilmaista yhteiskunnassa tai työyhteisössä määrittyvää asemaa, sanattomissa vallan viestinnän tavoissa, mahdollisuuksissa kommunikoida toisen sukupuolen kanssa sekä ylipäätään miehen ja naisen välisissä suhteissa ja niiden säännöissä (Anderson 1999, 91 – 92). Seksuaalisuuden suhteen normina on useimmiten heteroseksuaalisuus, josta käsin katsottuna muut seksuaalisuuden muodot määritellään. Määrittelyn tapa ja alisteisuuden aste vaihtelevat laajalti yhteiskunnasta riippuen, ensimmäinen sukupuoli tai hallitseva seksuaalinen normisto voi säädellä toista monin eri tavoin. Sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden normit voivat heijastua vahvasti ihmisen elämismailmaan etenkin silloin, kun minuus poikkeaa perusolettamasta. Oppijalle tasa-arvon ja seksuaalisuuden normit näyttäytyvät erityisesti siinä, mikä on hänelle sopivaa ja sallittua toimintaa ja mikä ei, sekä miten häntä toimijana kuunnellaan ja kunnioitetaan.

Uskonnon suhde yhteiskuntaan vaihtelee paljolti. Se voi olla yhteiskunnan normeja seuraava ja niitä vahvistava tai niitä muodostava ja koko yhteiskunnan toimintaa ohjaava merkitysjärjestelmä. Uskonnon rooli on siinä mielessä kompleksinen, että se asettuu vallan ja arvojärjestelmän representaationa esiin monin eri tavoin kustakin yhteiskunnasta riippuen. Joskus voidaan kysyä, onko uskonto oikeastaan sama kuin yhteiskunta, kun uskonto näyttäytyy lain, politiikan ja sääntöjen määrittäjänä. Uskonto on poliittisesta vallastaankin riippumatta merkittävä arvojen, rituaalinen ja tapojen välittäjä; se määrittää monesti sopivan ja epäsoptivan rajoja ja antaa perustan yhteiskunnan keskeisille rituaaleille. Läntiset uskonnot, kristinusko, juutalaisuus ja islam, ovat lähtökohdiltaan samankaltaisia (esim. Hofstede ja Hofstede 2005). Ne kaikki nojaavat yksiselitteisen jumalan olemassaoloon, yleismaailmalliseen totuuteen, joka ihmisen on mahdollista saavuttaa. Läntisille uskonnoille on yhteistä myös pyhä kirja, joka välittää tuon totuuden ja jumaluuden ilmitulon seurakunnalle. Itäiset uskonnot, kuten hindulaisuus, buddhalaisuus, shintolaisuus ja taolaisuus, puolestaan nojaavat siihen, ettei ole yksiselitteistä totuutta ja juma-

liakin voi olla monta, mutta ihmisellä on mahdollisuus korjata virheensä ja tehdä hyvää ja tulla näin ihmisenä paremmaksi (esim. Hofstede ja Hofstede 2005). Oppijan on hyvä ymmärtää uskontojen perustojen tietyt samankaltaisuudet mutta kuitenkin kompleksinen ja monimuotoinen merkityksen ilmitulo eri yhteiskunnissa sekä miettiä omaa suhdettaan uskontoon.

### 5.3.3 Kieli ja viestintä erilaisuuden kokemuksen kehiksenä

Kolmas erilaisuuden kokemuksen kehys on kieli ja viestintä sekä niihin kiinnittyvät prosessit. Tulkitsemme omaa elämismailmaamme ja sitä osana ihmisen maailmaa kielen koodien välityksellä. Kieli on yksi keskeinen kulttuurin näkyväksi tulemisen muoto, merkitysjärjestelmä, joka sekä eksplikoi että muokkaa kulttuuria. Kielen kautta teemme näkyväksi, mitä kulttuuri on ja mitä tarkoittavat sen representoimat merkitykset (Hall, E. T. 1990, 1969). Tapa käyttää kieltä, kielen sanasto sekä merkitysyhteydet vaihtelevat kulttuureittain ja muuttuvat kulttuurin muuttuessa. Kielen avulla luokittelemme ja pyrimme ymmärtämään kulttuuria, omaamme ja muiden, ja rakennamme omaa kulttuuri-identiteettiämme – kieli mahdollistaa edes jonkinlaisen ymmärryksen muodostamisen itsestä ja toisesta (Hall 2003a, 2003b; ks. myös Nieto ja Bode 2008, 169 – 227). Kieli on myös tapa välittää oman kulttuurin historiaa ja luoda uutta. Kieli itsessään sisältää paljon kulttuurista tietoa; kielen rakenne, äänteet ja sanasto vaihtelevat eri konteksteissa laajalti, samoin kielellisen ja kielenulkoi- sen viestinnän käytötapa ja merkitys.

Kieli on kontekstisidonnainen ja tulkinnallinen koodien järjestelmä, joka mahdollistaa merkitysten muodostumisen, ja näyttäytyy jokaiselle jossain määrin eri tavoin. Oppijalle muodostuu oma kielen käyttämisen ja ymmärtämisen kehys, joka kiinnittyy laajempaan kulttuuriseen kontekstiinsa. Kieli mahdollistaa ja ohjaa tapaamme viestiä ja kommunikoida (itsen ja) toisen kanssa, se on välitön ja keskeinen osa kohtaamista. Tällöin kielellä on erityisesti diskursiivinen merkitys, jolloin sitä tarkastellaan suhteessa viestintätarpeeseen, viestijöihin sekä näiden konteksteihin. Diskursiivisen merkityksen tarkastelussa korostuu pragmaattinen näkökulma, se kuinka kielenkäyttäjä muodostaa merkityksiä ja kuinka kieltä viestinnän tilanteissa käytetään (Martin ja Nakayama 2004, 197; ks. myös Lehtonen 2000, 67 – 72). Tarkoituksenmukaiset sanastot ja ilmaisut muodostuvat eri konteksteissa tarvesidonnaisesti olosuhteiden, tilanteen, toiminnan ja muuttuvien käytänteiden myötä, siksi kieli sekä heijastaa omaa taustakulttuuriaan että muuttaa sitä uusien ilmaisujen myötä. Tällöin muodostuu uusia merkityksiä, joiden myötä kulttuuri saa vähitellen uusia representaatioita. Yksi oppijan haasteista on oppia ymmärtämään juuri tätä kielen kontekstisidonnaisuutta ja oman äidinkielenä kulttuurisia sidoksia sekä hahmottaa omaa sanallisen ja sanattoman kielen käytön tapansa (Gudykunst 1991, 7 – 12; Kaikkonen 1994, 2001, 2004a; Martin ja Nakayama 2004).

Kielen kulttuurisidonnaisuudessa tarkastelussa on keskeistä ymmärtää merkityksen muodostumisen erilaiset ulottuvuudet. Martin ja Nakayama (emt., 199 – 200) puhuvat *arvoulottuvuudesta*, *vaikutusulottuvuudesta* sekä *aktiivisuusulottuvuudesta*. Arvoulottuvuus kertoo sanan tai ilmaisun sisällöistä suhteessa vallitsevaan arvokäsitykseen, se voi jo itsessään sisältää kyseiselle kulttuurille sopivia tai sopimattomia arvoja ja välittää myönteistä tai kielteistä merkitystä. Vaikutusulottuvuus kertoo sii-



tä, kuinka vahvaa vaikutusta sana tai ilmaisu välittää kokijalle, sana voi olla vahvasti merkityksellinen tai lähes merkityksetön usein riippuen sen arvoulottuvuudesta sekä kokijan omasta elämismaailmasta. Aktiivisuusulottuvuus viestii siitä, millaista toimintaa ja ajallista ulottuvuutta johonkin sanaan tai ilmaisuun kokijan näkökulmasta merkityksellistyy. Esimerkiksi sanat kidutus, raiskaus, syrjintä ja viha voivat herättää kokijassa hyvin erilaisia merkityksiä näistä eri ulottuvuuksista käsin katsottuna suhteessa kokijan omaan elämismaailmaan. Kuten Martin ja Nakayama (emt., 202) sanovat: *”Kieli on voimakas ja voi vaikuttaa ihmisten elämään äärimmäisen monin tavoin”*. Kielen avulla on mahdollisuus hallita, osoittaa valtaa, loukata, alentaa tai ylentää – ylipäättään osoittaa tunteiden ja toiminnan koko kirjoa. Kielen ulottuvuudet, jotka välittyvät sanaston, rakenteen ja käyttötavan kautta, vaikuttavat siihen, miten havainnoimme maailmaa, millaisia ajatusrakennelmamme ovat ja miten muodostamme merkityksiä. Lopulta muotoutuu se, miten ymmärrämme maailmaa.

Kielen käytön tapa, viestintätyyli, on keskeinen kielen käytön prosessi, jonka perustaa oppijan on hyvä ymmärtää. Viestintätyyli yhdistää kielen ja sanattoman viestinnän toisiinsa muodostaen kokonaisvaltaisen tavan kommunikoida toisen kanssa, tällöin prosessiin kiinnittyvät myös viestinnän metatason ulottuvuudet (Andersen 1999; Kaikkonen 2001; Martin ja Nakayama 2004; ks. myös E.T. Hall 1969). Kohteliaisuuden ja toisen huomioimisen säännöt, sovelias viestimisen tapa ja tarve säilyttää omat kasvonsa ovat jossain määrin kulttuurisidonnaisia viestinnän representaatioita, joissa ilmenee erilaisia säännönmukaisuuksia. Edward Hall (1976 Martin ja Nakayaman emt. mukaan) puhuu tässä yhteydessä korkean ja matalan kontekstin kulttuureista, joissa juuri metatason merkitys on eroa tuottava tekijä. Korkean kontekstin kulttuureissa metatason merkitys on suuri; muiden kuin kielellisten vihjeiden tulkinta on keskeinen osa viestintää. Puhumisen tapa, *miten* sanotaan, äänensävy, painotus ja tauotus samoin kuin etäisyys, katse tai katsomattomuus, tila ja koskettaminen ovat keskeinen osa viestintää. Korkean kontekstin viestintä kiinnittyy paitsi tiettyihin kulttuuriin ryhmiin myös läheisiin kuulumisryhmiin, joissa toista ymmärtää tai luulee ymmärtävänsä usein ilman puhettakin esimerkiksi pelkän merkitsevän katseen välityksellä. Usein korkean kulttuurin viestintään kiinnittyy myös suhteiden harmonian vaaliminen, tarve säilyttää omat ja toisen kasvot sekä viestinnän epäsuoruus, jolloin tilanteen mukaisesti voidaan puhua muutakin kuin totta, jos kohteliaisuus tätä edellyttää. Oma viesti voidaan myös pukea monien epäsuorien vihjauksien muotoon. Matalan kontekstin kulttuureissa metatason merkitys on suhteellisen pieni, kielen eksplisiittinen verbaalinen ulottuvuus on keskeinen ja erityinen merkitys on sillä, *mitä* sanotaan. Viestinnällä pyritään tulkinnanvaraisuuden välttämiseen ja suoruuteen, toden puhumisen katsotaan olevan tärkeää, vaikka totuus voisi olla loukkaavaakin. Oma viesti pyritään muotoilemaan mahdollisimman selkeästi; tehtävä ja tavoite ovat viestintätilanteessa harmoniaa tärkeämpiä, jolloin diskurssi voi saada kiivaitakin muotoja.

Viestintätyyliä voi tarkastella myös viestinnällisten tavoitteiden suuntautumisen mukaan. Lewis (1996; ks. myös 2005) määrittää keskeisiksi viestinnän tavoitteiden tarkastelun käsitteiksi lineaariaktiivisuuden, multiaktiivisuuden ja reaktiivisuuden. Lineaariaktiivisuudella Lewis (emt.) tarkoittaa viestijän suuntautumista toiminnan, tehtävien ja tarkan suunnitelmallisuuden pohjalta. Viestintä toteuttaa

tällöin viestijän tarkasti ajateltua tavoitetta tietyn tehtävän suorittamiseksi, jolloin viestijäkumppaneiden merkitys on pitkälti välineellinen. Multiaktiivisuus tarkoittaa viestijän viestintätavoitteiden suuntautumista erityisesti ihmisiin, tilanteeseen ja vuorovaikutukseen, jolloin viestijäkumppaneiden ja tilanteen tunnelman merkitys on keskeinen. Reaktiivisuus puolestaan tarkoittaa viestijän viestintätavoitteiden keskittymistä kuuntelemiseen, kohteliaaseen käytökseen sekä oman viestijätoiminnan tarkkailuun ja kontrollointiin.

Tunteiden näyttäminen osana kommunikaatiota on keskeinen viestintätyylin ulottuvuus, jota myös jossain määrin määrittävät kulttuuriset säännöt. Kommunikaation tapaa voidaan tarkastella esimerkiksi käsiteparien kontaktikulttuuri ja ei-kontaktikulttuuri sekä affektiivinen ja neutraali kulttuuri (Trompenaars ja Hampden-Turner 2002) kautta. Keskeistä on se, kuinka näkyvästi tunteita on soveliaasta osoittaa ja mikä merkitys tunteilla on toisen kohtaamisessa. Neutraalille kulttuurille ominaista on tunteiden kontrollointi ja hallittu, vähäinen näyttäminen sekä välimatka keskustelukumppaniin. Tunteiden avoin näyttäminen kuuluu oman läheisen kuulumisryhmän sisäiseen viestintään, sen ulkopuolella toimitaan yhteisten sääntöjen mukaisesti. Affektiivisissa kulttuureissa puolestaan tunteita näytetään avoimesti ja välittömästi, tyypillistä on myös toisen lähellä olo keskustelu- ja kohtaamistilanteessa sekä toisen koskettaminen. Joskus lähelle tulon mitaksi asettuu se, että pitää voida haistaa ja tuntea toinen, vaikka vieraskin toinen.

Kulttuuristen merkitysten tarkastelu auttaa hahmottamaan kohtaamiseen kiinnittyviä sääntöjä, mutta paikan, yhteiskunnan sekä kielen ja viestintätyylin kulttuurinen representaatio on kuitenkin hyvin monimuotoinen sekä tilanteen ja kokijan myötä vaihteleva ilmiö. Kulttuurien sisällä on laaja kirjo erilaisia arvoja, normeja, rituaaleja ja tapoja, mutta jokainen ihminen tekee oman valintansa siitä, miten toimii – usein toki oman kulttuurinsa sääntöjä kunnioittaen. Jokainen meistä sopeuttaa omaa viestintäänsä diskursiivisen tilanteen mukaan, sen kenen kanssa puhutaan, missä yhteydessä ja millaisten sosiaalisten sääntöjen rajaamana. Kulttuuriin sidottujen kehysten tarkastelun kautta voimme jäsentää kokonaisuutta, ja ymmärtää maailmaa ympärillämme, mutta pahimmillaan se voi myös vahvistaa stereotypioita ja johtaa yksinkertaistuksiin. Representaatioiden monitulkintaisuus on syytä eksplikoida myös oppijalle. Ymmärrys erilaisuuden kokemusta tuottavista tekijöistä on pohja oppijan monikulttuuriselle herkkyydelle ja auttaa häntä tiedostamaan oman toimintansa perustaa sekä kehittämään sosiaalisia taitojaan ja kykyä kohdata toinen. Jokainen kohtaa toisen omasta elämismaailmastaan käsin ja oman minuutensa läpi katsottuna. Tarkastelen seuraavaksi sitä, miten minuutta kehystävä identiteetti muotoutuu ja miten se heijastuu toisen kohtaamiseen.



## 5.4 OPPIJAN IDENTITEETTI KOHTAAMISTA OHJAAVANA MERKITYKSENÄ

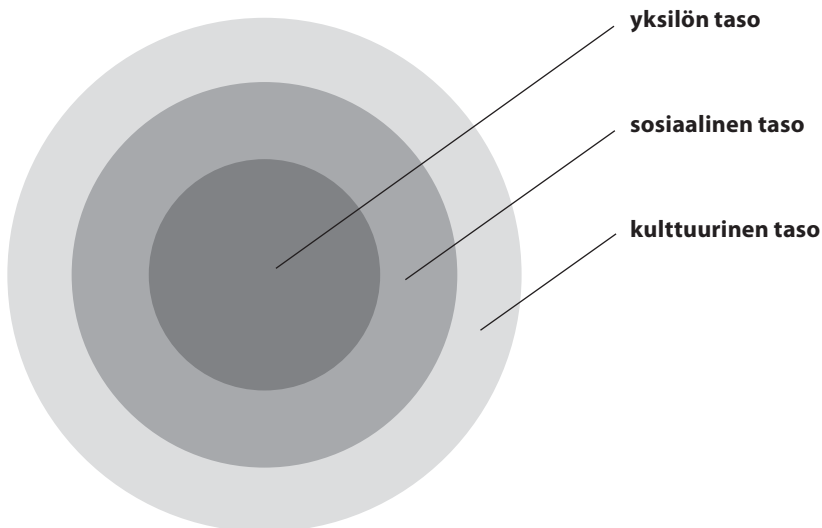
Oppija elää postmodernissa maailmassa, jossa hänellä on pitkälti mahdollisuus tehdä valintoja siitä, kuka hän on, millainen hän on ja mihin ryhmiin hän kuuluu. Huttunen (1999, 30; ks. myös Hall 1999, 19 – 28) toteaa, että ”*modernin identiteetin suhteellisen avonaisuuden mahdollistaa elämismaailmojen pluralisoituminen*”. Suhteellisen vapaassa yhteiskunnassa oppija voi muokata omaa identiteettiään ja tehdä tietoisia arvovalintoja, suunnitella omaa elämänuraansa (Huttunen, emt. 31). Identiteetti kertoo sen, keitä me olemme ja keitä me koemme olevamme sekä mitkä ovat keskeiset kuulumisryhmämme, se kehystää minuuttamme ja positioi meidät suhteessa toiseen omassa elämismaailmassamme. Identiteetti kiinnittyy elämismaailman kautta aikaan ja paikkaan, jotka rajaavat kulloisetkin kokemuksen horisontit, sen tilallisen ja ajallisen jatkumon, johon kiinnittyvissä paikoissa hetkellisesti elämme. Kaikkosen (2004a, 67) tapaan näen, että ihmisen minä tai minuus, ihmisen sielu, on perusolemus, jonka olemassaoloa identiteetti ei määritä – minä olen olemassa siitä riippumatta, millainen minä olen. Identiteetti on kehys, joka määrittää minuuden representaatiota, sitä, miten minuus kulloinkin näyttäytyy suhteessa itsen ja toiseen. Hall (emt., 39) määrittelee identiteetin joksikin, joka muotoutuu aikaa myöten tiedostamattomissa prosesseissa eikä niinkään osana tarkoituksellista tietoisuutta – identiteetti ei näin milloinkaan voi olla täydellinen tai valmis, vaan se on jatkuvan hioutumisen tilassa. Taylor (1989 Kaikkosen emt. mukaan) kuvaa identiteetin aktualisoituneeksi minäkuvaksi, se kertoo kuka ja millainen minä juuri tällä hetkellä olen ja mihin ryhmiin minä kuulun. Rosa (1998 Kaikkosen emt. mukaan) puolestaan täydentää, että identiteetti on sellainen käytännön minäkuva, joka antaa mielekkyyden, suunnan ja kyvyn tarkoituksenmukaiseen elämään.

Identiteetti on muuttuva ja kehittyvä ja sen kulloiseenkin representaatioon vaikuttavat monet tekijät. Hall (1999, 23) kuvaa postmodernia identiteettiä sanoen, että identiteetistä tulee *liikkuva juhla*, joka muovautuu jatkuvasti suhteessa toisiin kokijoihin ja kokijan omaan ajalliseen todellisuuteen. Identiteetin määrittely on reflektiota ja siihen perustuvaa tulkintaa siitä, kuka minä olen ja kuka toinen on sekä miten minä ja toinen positioidumme suhteessa toisiimme ja kuinka elämismaailmamme kohtaavat. Identiteettiä voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteisön tasolla. Yksilön tasolla se on minuuden ilmitulon kehys, yhteisön tasolla puolestaan ryhmän yhteisen representaation kehys. Identiteetti kuvaa sitä, millainen minä olen tai millaisia me olemme. Samalla kysytään millainen sinä olet ja millaisia te olette. Omien kuulumisryhmien määrittely on joidenkin muiden ryhmien poissulkemista. Identiteetin muodostuminen on erilaisten kuulumisryhmien muotoutumista, ja sillä on sekä inklusiivinen että eksklusiivinen luonne. Kuuluminen ja kuulumattomuus asettuvat polariseen suhteeseen, jonka sisällä oppijan pitää tehdä valintoja. Kuulumisryhmät voivat vaihtua oppijan elämänpolun varrella ja ne voivat eksplikoitua myös merkityssuhteiltaan eri tavoin. Kuulumiseen sekä minän ja toisen määrittelyyn kiinnittyvät hioutumiskysymykset ohjaavat prosessia, jonka myötä identiteetti muotoutuu (Kaikkonen 2004a, 68 – 69).

Identiteetti saa eksplisiittisen merkityksen kielellisten merkitysjärjestelmien kautta, sillä kieli mahdollistaa sellaisen minän ja toisen välisen reflektion, jota iden-

titeetin rakentaminen sekä vuoropuhelu edellyttävät. Identiteetti asettuu ensisijaisesti narratiiviksi, omakohtaiseksi kertomukseksi siitä, kuka minä olen. Oppijan identiteetti muodostuu vahvaksi silloin, kun hän pystyy muodostamaan ehjän kertomuksen tai kertomuksia itsestään – kertomukset muuttuvat elämän varrella erilaisien kokemusten ja elämänvaiheiden myötä (Kaikkonen 2004a, 93; ks. myös Bruner 1986, 1996; Carr 1986). Kielen kontekstisidonnaisuus heijastuu identiteetin rakentamiseen ja muutokseen (Risager 2006, 2007). Risager (2006, 110 – 136) puhuu kielikulttuurista, joka käsitteenä korostaa kielen ja kulttuurin kiinteää, vastavuoroista vuorovaikutussuhdetta. Jaamme yhteisen, muuttuvan kielikulttuurin, josta meille jokaiselle kuitenkin syntyy oma kielenkäytön tapa, oma kielikulttuuri (Risager emt.). Kieli välittää vähintään implisiittisesti siihen sitoutuneita arvorakenteita jokaiseen kielenkäyttäjään ja tapaan ajatella, joka edelleen heijastuu oppijan identiteetin muotoutumiseen.

Identiteetti muotoutuu osana sitä kulttuuria, jossa oppija elää. Oppijan elämismaailmaa rajaava yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ajan ja muiden yhteiskuntien muuttumisen myötä. Muutosprosessi heijastuu identiteetin perustaan, joka on osa ympäröivää maailmaa. Identiteetin muodostuminen on intersubjektiivinen prosessi, joka osaltaan heijastaa ihmisen perustarvetta yhteyteen kohti toista (Bruner 1986; Hall 1999; Kaikkonen 2004a). Ihminen on toisaalta ihminen jo pelkästään suhteessa itseensä, mutta toisaalta ihminen tarvitsee toisen täydentyäkseen ihmisenä: peilataksaan omaa minuuttaan, ymmärtääkseen itseään ja toista, muodostaakseen yhteisöjä ja saavuttaakseen omia kuulumisryhmiä. Jokainen oppija asettuu yhteiskunnan jäseneksi suhteessa erilaisiin viiteryhmiin, kuten perheeseen, sukuun, ammattiryhmään, harrasteryhmään, sukupuoleen, alueeseen tai kansaan (Kaikkonen 2004a, 69; ks. myös Nieto ja Bode 2008, 169 – 227; Petkova ja Lehtonen 2005). Oppijan identiteetin tarkastelussa on tärkeää hahmottaa identiteetin erilaiset kerrostumat, joita havainnollistan kuviossa 6.



Kuvio 6. Identiteetin tasot (Timonen ja Piironen 2009, 5)

Identiteetin yksilöllistä tasoa voidaan tarkastella monista eri näkökulmista käsin esimerkiksi sosiaalisena, kulttuurisena, ammatillisena tai sukupuolisena identiteettinä. Identiteetin osien pilkkominen ei ole opettajan työn yhteydessä tarkoituksenmukaista, vaan pikemminkin kohdallista on identiteetin kokonaisvaltainen tarkastelu oppijan minuuden kehiksenä, jossa nämä erilaiset representaatiot sulautuvat yhdeksi. Opettajana tehtäväni on tukea oppijan kokonaiseksi kasvamista ja tukea ymmärryksen muodostumista itsestä ja toisesta. Tällöin juuri holistinen näkemys oppijan kasvuun on keskeinen. Identiteetti hioutuu yksilön tasolla vähitellen suhteessa aikaan, paikkaan, sosiaalisiin interaktioihin sekä oppijan omaan kokemusmaailmaan, joka kiinnittyy oppijan elämismaailman kautta osaksi ihmisen maailmaa (esim. Piironen ja Timonen 2008; Timonen ja Piironen 2009). Ihmisen maailmassa oppijan elämismaailma kohtaa toisen ja toisten elämismaailmat, ja pyrkii niiden hahmottamiseen sekä ymmärtämiseen myös oman identiteettinsä muovautumisen kautta.

Identiteetin sosiaalisella tasolla oppija kohtaa yhteiskunnan rakenteisiin kiinnittyvät kysymykset, jotka rajaavat tai mahdollistavat hänen tilaansa suhteessa sukupuoleen, seksuaalisuuteen, itsensä ilmaisuun sekä ammatillisiin ja koulutuksellisiin valintoihin. Kulttuurisella tasolla oppija joutuu ottamaan kantaa suhteeseensa oman kulttuurinsa representaatioon, sen tapoihin ja rituaaleihin, implisiittisiin ja eksplisiittisiin sääntöihin sekä uskontoon (Hall 1999; Kaikkonen 2004a; Kumpula ja Siurua 1997, 87 – 89). Arvojen ja normien osalta sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetin taso limittyvät osin yhdeksi. Oppijan identiteetti ilmenee eri tasoilla sekä yksilöllisenä identiteettinä että kollektiivisena identiteettinä. Oppija on toisaalta tietoinen siitä, kuka hän ihmisenä on, mutta myös siitä, keihin ja millaisin ryhmiin hän kuuluu. Identiteetin tasot ovat intersubjektiivisessa yhteydessä toisiinsa, jolloin identiteetin hioutumisprosessi on eri tasojen sekä minän ja toisen välisen reflektion tuottamaa jatkuvaa transformaatiota (Brown ja Capozza 2005; Dobrow ja Higgins 2005).

Kollektiivinen identiteetti representoi osaltaan jonkin kulttuurin sielunmaisemaa, sille ominaisia piirteitä, jolloin voidaan puhua kansallisesta identiteetistä. Kansalliseen identiteettiin sulautuu merkityksiä kansallisvaltiota kuvaavista määreistä, sen sisälle kiinnittyvistä kieli- ja kulttuurialueista sekä arvo- ja normijärjestelmistä. Haarman (1993 Kaikkosen 2004a mukaan) määrittelee kansallisen identiteetin perustaksi ihmisen sukujuuret, ympäröivän yhteiskunnan kulttuurimallit sekä arvokäsitykset. Hall (1999, 47) puolestaan kuvaa kansallisen identiteetin diskurssiksi, jonka avulla rakennetaan yhteisiä merkityksiä sekä määritetään käsitystä siitä, millaisia olemme tietyn kansakunnan edustajina. Kansalliseen identiteettiin kiinnittyy sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla myös käsitys kodista ja kotimaasta, siitä omasta tai yhteisestä tärkeästä paikasta, johon kokee kuuluvansa (Hall *emt.*, 45 – 56, 2003a; Morley 2003). Tältä osin kansalliseen identiteettiin voi nivoutua myös suojelun halu, tarkkarajaisuus suhteessa toiseen ja oman paikan puolustaminen. Kansallinen identiteetti voi merkityksellistyä oppijalle monin eri tavoin hänen omasta elämismaailmastaan riippuen. Se mikä on vaikkapa koti tai mikä edustaa suomalaisuutta voi eksplikoitua kustakin oppijasta katsottuna aina uudella ja erilaisella tavalla. Kansallinen identiteetti on liukuvarajainen merkityskokonaisuus, joka kokijasta riippuen tuottaa erilaisia kuulumisen kokemuksia – kuten Hall (1999, 47) sanoo, kansallinen identiteetti on aina tietyllä tapaa kuvitteellinen yhteisön määre ja kuva siitä, keitä uskomme olevamme.

Identiteetin diskurssiin sisältyvät vapauden ja riippuvuuden kysymykset. Vapaus tehdä valintoja ei ole yksiselitteinen vaan identiteetillä on myös ulottuvuuksia, jotka ovat riippuvaista ympäröivästä yhteiskunnasta ja omista viiteryhmistä. Sosiaalistumisprosessin myötä välittyvät arvot ja normit heijastuvat myös oppijan identiteettiin osin tietoisesti ja osin tiedostamattomasti (Kaikkonen 2004a, 70 – 72, 2004b). Identiteetin valinnan vapaus kiinnittyy myös elämäntapaan: lapsi kasvaa pitkälti lähimmän kuulumisryhmänsä arvoja seuraten ja sen asettamissa paikoissa, vasta kasvamisen ja aikuistumisen myötä oppijalla on mahdollisuus muokata omaa identiteettiään ja tehdä tietoisia valintoja, joskin jossain määrin rajoittuneena sosiaalisaation vähintään implisiittisen vaikutuksen alaisena. Kaikkonen (emt., 72) toteaa, että identiteetin tietoinen muutos edellyttää vähintään jonkin asteista yksilön vapautta, mahdollisuutta määrittää itseään uudelleen. Yksilön transformaatio toteutuu suhteessa kulttuuriin, joka antaa malleja erilaisille identiteeteille sekä ohjaa suhde- ja interaktiomallien muodostumista.

Identiteetin valinnan ja muovautumisen vapaus ei ole maailmanlaajuisesti ajatellen yksiselitteinen ilmiö. Kuten Morley (2003, 159; ks. myös Hall 1999, 71 – 76; Kaikkonen 2004a) sanoo, nykyinen aika on: *”täynnään pakolaisuuden, diasporan, ajan ja tilan tihentymän, maiden välisen muuttoliikkeen ja nomadologian kuvausta”*. Ihmisen maailma on kompleksinen kokonaisuus, jossa erilaiset kulttuurit kohtaavat ja jossa identiteettien rakentuminen on hyvin sirpaleista, kaikille yhteistä tapaa ja mahdollisuutta ei ole. Kaikkonen (emt., 93 – 93) puhuu tilkkutäkki-identiteetistä, jolle ominaista on moninaisuus, ristiriitaisuus, epäjärjestys ja epävarmuus sekä jatkuva muutos. Morley (emt., 164) täydentää: *”Elämme nykyään vakautensa menettäneissä riskiyhteiskunnissa, joille on ominaista yleisesti koettu varmuuden ja turvallisuuden menetys”*. Vaikka oppijaa ympäröisi tällä hetkellä vapaus ja valinnan mahdollisuus, on hänen pyrittävä ymmärtämään, ettei samanlainen vapaus ole ajallisesti itsestään selvyyttä, ja etteivät samanlaiset mahdollisuudet ympäröi meitä kaikkia. Ymmärtämisen edistämiseksi on pyrittävä tukemaan oppijan kasvua kohti monikulttuurista identiteettiä. Kasvatustehtävä on kahtalainen: siihen kiinnittyy tarve vahvistaa oppijan omaa identiteettiä ja tarve kehittää sitä ymmärryksen kasvun suuntaan (Kaikkonen emt., 72).

Monikulttuurisella identiteetillä tarkoitan erityisesti identiteetin monimuotoisuutta, jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden ymmärtämistä sekä monitulkintaisuuden sietoa osana minuutta ja toiseutta (Kaikkonen 2004a). Se on kokonaisvaltaista käsitystä ihmisen maailman kompleksisuudesta, sen jatkuvasta ja osin hallitsemattomastakin transformaatiosta sekä kykyä ymmärtää ja kohdata toinen. Monikulttuurinen identiteetti on myös kykyä hyväksyä erilaisuutta osana omaa elämismailmaa rajaavaa yhteiskuntaa sekä osana omia kuulumisryhmiä – se on kykyä kohdata toinen sellaisena kuin tämä on ja tehdä omat valinnat toisen kulttuurisesta taustasta riippumatta. Monikulttuurinen identiteetti voi toisaalta olla myös erilaisten kulttuuristen identiteettien representaatiota yhteiskunnassa, jolloin kustakin yhteiskunnasta riippuu, missä määrin se sallii erilaisuuden ilmitulon ja missä määrin se rajoittaa sitä (ks. Kaikkonen 2004a). Tällöin monikulttuurista identiteettiä voi tarkastella siitä näkökulmasta, että kahden (tai useamman) eri lähtökulttuurista tulevan ihmisen monikulttuurinen identiteetti voi eksplikoitua hyvin eri tavoin. Samoin se voi olla hyvin erilainen kuin yksikulttuurisen taustan omaavalla, mutta identi-

teetiltään monikulttuuriseksi kasvaneella ihmisellä. Jokaisen yksilön oma erityinen elämismaailma, sen ajalliset ja paikalliset kerrostumat sekä kokemusmaailma muovaavat myös monikulttuurisesti identiteetistä jokaiselle erityisen ja erilaisen. Silti yhdistävänä ulottuvuutena monikulttuurisessa identiteetissä on kyky ymmärtää ja kohdata toinen sellaisena kuin tämä on, itsestä katsoen erilaisenaakin.

Oppijan oma kulttuurinen identiteetti toimii pohjana hänen kyvyilleen kohdata erilainen toinen ja pyrkiä ymmärtämään tätä kokonaisena ihmisenä sidoksissa tämän omaan elämismaailmaan ja sen kulttuurisiin kiinnikkeisiin. Tällöin oppija kasvaa kohti monikulttuurista identiteettiä. Haasteena on oppijan kasvu ulos oman kulttuurinsa kuoresta ja äidinkiellensä asettamista rajoista sekä kyky nähdä itsensä ulkopuolelle (Kaikkonen 2004b, 30). Yksinkertaisia ratkaisuja ymmärryksen ja kasvun edistämiseksi ei ole, sillä jokainen oppija ja jokainen ihminen ylipäänsä on erilainen niin arvoiltaan, intresseiltään kuin haluiltaan ja kyvyiltäänkin, samoin jokainen konteksti. Ihmisen maailma on äärimmäisen kompleksinen ja kaikki yritykset saada siitä todella selvää ovat haasteellisia, miltei mahdottomiakin (ks. White Paper 2008). Opettajana tehtäväni kiinnittyy jälleen liminaalisuuteen, oppijan siirtymisen tukemiseen identiteetin ulottuvuudesta toiseen. Voin tukea oppijan matkaa kohti ymmärrystä. Oppijan tukeminen edellyttää mahdollisuuksien tarjoamista riippuvuudesta irrottautumiseen, tietoiseen vapauteen tarttumiseen sekä tukea monikulttuurisen herkkyyden rakentumiseen. Kasvussa keskeistä on edellä avaamani vierauden ja erilaisuuden kokemuksia itselle tai toiselle tuottavien tekijöiden tunnistaminen ja ymmärtäminen. Oppijan kasvu edellyttää itsenäisten valintojen ja arvopohdintojen läpikäyntiä. Opettaja voi tukea oppijan kasvua kokonaisvaltaisen kokemuksellisen oppimisen pedagogiikan ohjaamana dialogiin ja kriittiseen reflektioon nojaten (ks. Tirri 1999).

Siirryn tarkastelemaan, miten syvennän ymmärrystäni osallisista ja heidän elämismaailmaansa kiinnittyvistä kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksistä tutkimukseni empiiriseen osioon kiinnittyneenä. Opettajana seuran erityisesti kokonaisvaltaisen kokemuksellisen pedagogiikan sekä kulttuurienvälisen kasvatuksen polkuja. Empiirisessä osiossa eksplikoin sitä, miten pedagogiset periaatteet tulevat eläviksi omassa työssäni ja millaisia vastauksia aineistoni näiden periaatteiden läpi tarkasteluna tuottaa. Avaan seuraavaksi tutkimukseni toteutuksen tapaa, tarkennan jaetun tilan käsitettä pedagogisen suhteen näkökulmasta, positioidin itseäni tutkijana sekä kuvaan keräämääni aineistoa ja menetelmällisiä ratkaisujani.

# *6 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ja toteutuksen periaatteet*

## **6.1 TAPAUSTUTKIMUS TARKASTELUN KEHIKKONA**

Tutkimukseni toteutuksen suunnittelua on ohjannut vahva halu oppia ymmärtämään osallista, erityisesti oppijaa, holistisena kokijana kompleksisessa ihmisen maailmassa. Tutkimusstrategian ja tutkimustavan valinnan sekä menetelmälliset ratkaisuni olen tehnyt suhteessa ymmärryksen rakentumiseen. Jokaista tutkimusprosessin vaihetta olen reflektoinut arvioiden, millaista oppimista ja ymmärrystä se minulle tutkijana tuottaa tutkimuskysymyksiäni vasten tarkasteltuna (Punch 2009, 26). Tutkimusprosessini toteutuksen menetelmälliset ratkaisut perustuvat tapaustutkimukseen holistisena, tulkitsevana tutkimuksena (Cohen ym. 2008, 253 – 263; Patton 2002, 447 – 452; Yin 1994), jossa ilmiötä lähestytään mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, ja josta huolellisen analyysin sekä tiheän kuvauksen avulla muodostetaan mahdollisimman todenmukainen käsitys. Tutkimukseni on ymmärtävä ja ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti kuvaava, ja sen laatu määrittyy oman refleksiivisen tulkintani kautta (Cousin 2009, 113). Tavoitteenani on syvällisesti ymmärtää, analysoida ja kuvata merkityksenantoja, oppimista ja opettajuutta omassa merkitysyhteydessään, muodostaa ymmärryksen pohjalta pragmaattista tietoa sekä arvioida ja kehittää uuden tiedon avulla omaa ja organisaation toimintaa (Huttunen, Kakkori ja Heikkinen 1999, 119).

Tapaustutkimus on monimuotoinen ja vaikeasti määriteltävä tutkimusperinne, sillä lähestymistavasta riippuen lähes mikä tahansa tieteellinen menetelmä voidaan kuvata tapaustutkimuksena (Metsämuuronen 2006, 90; Punch 2009, 118 – 124; Stake 2005, 443; Wolcott 1992, 36 – 37). Tapauksen määrittäminen on haasteellista siinäkin mielessä, että tapaus voi olla monikerroksinen ja vaihteittain avautuva, jolloin tutkimuksen edetessä voi tutkijalle paljastua yhä uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia aineiston analysointiin (Patton 2002, 447 – 449). Lähden kuitenkin siitä, että tapaustutkimus voidaan määritellä omaksi tutkimusmenetelmäkseen, kun se täyttää selkeät ajan, paikan sekä osallisten rajat ja on osallisten joukon osalta suhteellisen pieni (Cohen ym. 2008, 254; Freebody 2003, 80 – 82; ks. myös Punch 2009, 120 – 121). Tutkimusasetelmani sopii tapaustutkimuksen kehikkoon juuri tässä tutkimustradition perinteisessä merkityksessä; tutkivana opettajana etsin merkityksenantoja kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta Pohjois-Karjalan

ammattikorkeakoulussa, jossa osallisina ovat tutkimustehtäväni kannalta keskeiset toimijat, kumppanit ja erityisesti oppijat sekä minä opettajana. Asetun tutkimusprosessissa tutkijaksi, joka paitsi itse syvästi osallisena opettajana työskentelee kentällä, myös tarkastelee, kuvaa ja tulkitsee ilmiötä osittain osallisuutensa ulkopuolelta mutta kuitenkin osana tarkasteltavaa kulttuurista ympäristöä (Freebody 2003, 76; Patton 2002, 85; Rantala 2006, 231). Keskeistä on yhteinen oppiminen. Tutkijana opin osallisilta ja hahmotan tapausta osallisten kokemusten kautta aineiston heijastumina. Puhun tutkimuskohteen sijaan osallisista nimenomaan jaetun oppimisen näkökulmasta katsoen (esim. Cousin 2009, 109 – 110; Rantala 2006, 228 – 229 ja 234 – 236).

Tutkimukseni sijoittuu tapaustutkimusten kirjossa naturalismia tavoittelevaan kenttään (Cousin 2009, 110 – 111; Freebody 2003, 76 – 77; Patton 2002, 39 – 43; Punch 2009, 119 – 120); tarkastelen maailmaa sellaisena kuin se on ja etsin ymmärrystä osallisen merkityksenannoista. Menetelmäni ja lähestymistapani ovat kuitenkin väistämättä osin strukturoituja. Tutkija on aina itse laadullisen tutkimuksen keskeisin instrumentti, ja koko tutkimusprosessi sekä sen tulkinta määrittävät väistämättä suhteessa tutkijan esiymmärrykseen, tiedon ja ymmärryksen rakentumiseen tutkimuksen edetessä, aineiston hankinnan tapoihin, kykyyn reflektoida, analysoida sekä tulkita aineistoa (esim. Cousin 2009, 2 – 5; Rantala 2006, 224 – 226 ja 229 – 233). Juuri ulkopuolelle astuminen on haasteellista, sillä tämäntyyppisen otteen ominaisuuksiin kuuluu tutkijan väistämätön subjektiivisuus. Eron tekeminen tutkijuuden ja opettajuuden välille nimenomaan aineiston analyysin ja tulkinnan tieteellisen ankaruuden kautta asettuu näin välttämättömäksi (esim. Cousin 2009, 118; Varto 1992a). Puhtaaseen naturalismiin en yllä, mutta pyrin niin lähelle sitä kuin se on tutkimusmenetelmien ja tutkijuuteni rajoissa mahdollista.

Metsämuuronen (2006, 91) kuvaa tapaustutkimuksen eduiksi yhteyden tutkitavien omiin todellisuuksiin, aineiston vahvan totuudellisuuden suhteessa osallisten elämismaailmoihin, toiminnallisuuden ja käytäntöön hyödynnettävyyden sekä mahdollisuuden representoida monimutkaisia sosiaalisia totuuksia. Tutkimusote sopii tutkimukseni toteutukseen, sillä kuvaan korkeakoulukontekstiin sijoittuvaa oppimisen ja opettamisen todellisuutta omissa merkitysyhteyksissään kokijasta käsin katsottuna. Tapaustutkimus yhdistää tietäjän ja tiedon, minut tutkijana ja osalliset, samaan jatkuvasti muuttuvaan todellisuuteen, josta tutkijana muodostan holistisen ja moninaisen tulkinnan (ks. Cohen ym. 2008, 253 ja 262 – 263; Patton 2002, 39 – 43; Punch 2009, 119 – 120). Tutkimusprosessi itsessään asettuu keskeiseen asemaan: millaiseksi tiedon etsimisen ja eksplikoinnin polku muodostuu, ja kuinka tekemääni matkaa pystyn tutkimusraportissani kuvaamaan. Haasteena on vielä osallisten elämismaailmojen ymmärtäminen, aineiston organisointi ja monimutkaisuus sekä tiedon etsintä aineiston muodostamasta kokonaisuudesta. Tutkimus edellyttää koko aineiston hahmottamista ja monimuotoista merkitystenantojen etsintää. Haasteeksi asettuvat myös tutkijan oman ja osallisten arvomaailmojen tiedostaminen ja ymmärtäminen (Cohen ym. emt., 167 – 168; Patton emt., 40 – 41).

Päästäkseni tarkastelemaan tapaustutkimukseni keskiöön asettuvaa osallisen elämismaailmaa ja siihen kiinnittyviä merkityksenantoja on minun ensin hahmotettava elämismaailman kokonaisuutta, jossa osallinen elää. Toimin pedagogisen suhteen rajaamana. En saa mennä liian lähelle osallisia, esimerkiksi oppijan yksi-



tyiseen tilaan, vaan tehtäväni on rakentaa kokonaisvaltaista ymmärrystä tarkastellen oppimisen ja opettajuuden kannalta mielekkäitä ja tarpeellisia kysymyksiä. Kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannon ymmärtäminen osallisten näkökulmista katsoen edellyttää ympäröivien todellisuuksien hahmottamista ja analysointia pohtien, miten ne näyttäytyvät osana pedagogista kohtaamista (katso kuvio 7). Oppija tai muu tutkimukseni osallinen ei ole koulutusorganisaatiosta ja ympäröivästä yhteiskunnasta irrallaan, vaan hänen elämämaailmansa on sidoksissa ympärillä olevan kerrokseen monin tavoin. Oppija voi omilla valinnoillaan esimerkiksi säädellä, millaisen tulevaisuuden hän haluaa itselleen rakentaa ja millaisen merkityksen oppiminen, koulutus sekä työura tulevat saamaan. Valintansa tehtyään oppija joutuu kuitenkin elämänsä eri vaiheissa – oman elämämaailmansa situationaalisissa horisonteissa – vähintään jossain määrin mukautumaan kulloisenkin taustaorganisaation tavoitteisiin ja toimintaan. Näin ollen oppija ja hänen oppimisprosessinsa ovat sidoksissa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa myös niihin viitekehyksiin, työelämään ja kumppaneihin, jotka säätelevät ammattikorkeakoulun toimintaa ja muovaavat sen toimintastrategiaa.



*Kuvio 7. Tapaustutkimukseni ydin ja sitä ympäröivät kulttuuriset todellisuudet, joista ydintä ymmärtääkseni tarkastelen oppijan, koulutuskontekstin ja opettajan merkityksenantoja.*

Kuten Cohen, Morrison ja Manion (2008, 53) sanovat: tapaustutkimus ja tulkinalliset paradigmat resonoivat keskenään, sillä tapaustutkimus mahdollistaa monipuolisen aineiston keruun sekä ilmiön tarkastelun ja syvällisen ymmärtämisen. Keskeisin on kysymys, mitä on mahdollista oppia yhdestä tapauksesta, jota tutkijana analysoin (Metsämuuronen 2006, 91; Patton 2002, 449). Tutkimukseni on nimenomaan ideografista tapauksen tutkimista, sillä kuvaan osallisia erityisinä, ainutlaatuisina ja aitoina esimerkkeinä todellisesta ihmisestä todellisessa elämämaailmassa tietyn yhteisesti



jaetun, rajatun kulttuurisen kontekstin ja ajan puitteissa. Tapaustutkimuksen tutkimusote sopii konstruktivistisen ja osallistavan paradigman liudentumaan sijoittuvan tutkimukseni toteutukseen. Naturalismiin pyrkivälle tutkimukselle ominaisia ovat nominalismi ja anti-positivismi: konstruktivistinen, sosiaalisista ulottuvuuksista nouseva tiedon muodostus sekä suhteellinen todellisuus ymmärryksen lähtökohdana – juuri tähän kiinnittyy naturalistisen tutkimuksen ja tulkinnallisten paradigmojen resonanssi (Cohen ym. 2008, 167 ja 253). Kuvaukseni tuottaa tietoa, joka lisää ymmärrystä ja hyödyttää käytänteiden kehittämistä paitsi tarkasteleman kontekstin sisällä, myös laajemmin kontekstiin rinnastettavien, muiden samantyyppisten kontekstien tarkastelussa. Tapaus ei itsessään ole yleistettävissä, enkä tuon tyyppistä yleistettävyyttä tavoittelekaan, vaan pyrin syvällisen ymmärtämisen ja oppimisen väliseen vuoropuheluun, ja osallisuuteen pedagogisessa diskurssissa.

### 6.1.1 Tapaustutkimuksen etnografisia piirteitä

Tutkimuksessani on piirteitä kouluetnografisesta tutkimuksesta, sillä tapauksen tarkastelukehikkona on oppijan, opettajan ja toimijan yhteinen koulutuskonteksti (Cohen ym. 2008, 167 – 190; Freebody 2003, 74 – 89; Metsämuuronen 2006, 91 – 98; Mäkelä 2007, 73 – 80; Patton 2002, 81 – 84; Rantala 2006, 216 – 234). Etnografia tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2005, 103) mukaan *”havainnoinnin muotoa, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa”*. Etnografia on kokemalla oppimista, ja sille on ominaista osallistuva havainnointi, naturalismi, joka päiväisen toiminnan kuvaus sekä ihmisten mielissä muodostuvien merkityksien tulkinta ja ymmärtäminen (Eskola ja Suoranta emt., 105 – 106). Etnografinen tutkimus edellyttää kontekstien tunnistamista ja määrittelyä, sillä merkitysten etsintä sekä tutkijan ja osallisten yhteinen oppiminen nousevat jaetusta kontekstista, jonka hahmottaminen on ymmärryksen lähtökohta (Rantala emt., 221 – 224; vrt. Hakala 2007).

Etnografian juuret ovat 1900-luvun alun antropologiassa, jossa tutkijat ovat pitkien kenttäjaksojen avulla etsineet ymmärrystä vieraista kulttuureista (Patton 2002, 84). Antropologian ja sen myötä etnografian kehitykseen (joka alkuun on tarkoittanut erityisesti antropologista tutkimusmenetelmää, Eskola ja Suoranta 2005, 103) on varhaisvaiheessa vahvasti vaikuttanut mm. Malinowski, joka vakiinnutti kentän käsitteen etnografiseen traditioon (Rantala emt., 217). 1970-luvulla antropologian ja etnografian traditioita vahvisti Geertz (1973, 6 – 7), jonka *tiheän kuvauksen* käsite vakiintui sittemmin yhdeksi etnografian (ja laajemminkin tapaustutkimuksen) keskeisistä tavoitteista. Tiheä kuvaus on tutkimuskohteen tarkkaa, täsmällistä, elävää ja monipuolista kuvausta, jonka avulla liiallista subjektiivisuutta ja vaikutelmanvaraisuutta on mahdollista välttää (Eskola ja Suoranta emt., 105). Suomalaisia varhaisimpia kasvatustieteellisiä etnografisia tutkimuksia ovat olleet Syrjäläisen ja Laineen tutkimukset (1990 ja 1997 Eskola ja Suorannan emt. mukaan), joten kotimaisen kasvatustieteen tutkimuksen kentälle etnografia on rantautunut suhteellisen myöhään.

Kouluetnografia on etnografiasta juurensa juontavaa lähellä olevan tutkimusta, jossa perinteisestä antropologisesta kaukaisen ja vieraan tutkimuksesta on siirrytty tarkastelemaan lähellä olevaa ja tuttuakin kontekstia, josta tutkija voi kenttätönsä välityksellä etsiä ja löytää uusia merkityksiä erityisesti tutkittavan kokemuksen ja osallisuuden näkökulmista katsoen (Cousin 2009, 110; Eskola ja Suoranta 2003, 105

– 106; Metsämuuronen 2006, 94; Punch 2009, 124 – 126; Rantala 2006, 245 – 247; vrt. Rantala 2005). Tapaustutkimukseni saa etnografisia piirteitä juuri tässä merkityksessä. Kouluetnografia avaa syvästi tuttua maisemaa uudella tavalla ja paljastaa siitä ulottuvuuksia, joita ei aiemmin ole huomattu (esim. Willis 1984 Eskola ja Suorannan emt. mukaan). Lähestymistapani saa vielä autoetnografisia piirteitä erityisesti tapaustutkimukseni kuvailevassa vaiheessa, jossa tutkimuksen kohteena on oman opettajuuteni tarkastelu (ks. Mäkelä 2007, 77 – 79; Patton 2002, 84 – 91). Patton (emt., 85) määrittelee autoetnografian tutkimukseksi, jossa tutkijan kiinnostus suuntautuu oman kulttuurin tutkimiseen sekä itseen osana sitä. Näin ajatellen koko tutkimukseni on tietyllä tapaa autoetnografinen, sillä tarkastelen kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenantoja omassa kulttuurisessa ympäristössäni sen osallisena toimijana. Autoetnografian traditiota kouluympäristössä on vahvasti muovannut McLaren (1988), jonka tutkimus opettajuudesta yläkoulussa sekä koulun kasvatustehtävää haastavista sosiaalisista ongelmista oman opettajuutensa läpi katsoen on varhaisimpia kouluun sijoittuvia autoetnografisia tutkimuksia.

Kenttätyö on etnografian avain tutkijan ymmärryksen muodostumiselle ja erottaa sen erityislaatuisena aineiston keruumenetelmänä tapaustutkimuksesta. Tapaustutkimus ja etnografia voivat kuitenkin liittyä osittain yhdeksi, kuten omassa tutkimuksessani on käynyt: tapaustutkimukseni tutkimusotteessa on etnografisia piirteitä lähellä olevan kouluympäristön tutkimuksen, tutkijan kenttätyön ja oman osallisuuden suhteen. Tapaustutkimukseni ei kuitenkaan ole puhtaasti etnografinen, sillä tutkimustulosten kuvauksessa keskityn *millaisen* kuvaukseen toimintakäytänteiden kuvauksen sijaan. Tutkimukseni toteutuksen keskiössä ovat kenttätyöni tutkijana ja sosiaalisesti todentuvan ilmiön luonteen kuvaus merkityksenantojen analyysin näkökulmasta: merkityksenannot ovat kontekstisidonnaisia ja kulttuurisesti representoituvia prosesseja, joita tarkastelen osallisena toimijana kentältä käsin yhteisessä kontekstissämme (Judén-Tupakka 2000; Hakala 2007; Rantala 2005; ks. myös Cohen ym. 2008, 258 – 260; Cousin 2009, 116 – 121; Freebody 2003, 84; Metsämuuronen 2006, 112 – 119; Motha 2009; Patton 2002, 81; Punch 2009, 126; Rantala 2006, 219 – 220). Tarkastelun kohteena on korkeakoulu sekä ihmisympäristönä että oppimisympäristönä (Rantala 2006, 222 – 223; ks. myös Eskola ja Suoranta 2005, 109 – 110). Ihmisympäristön näkökulmasta tarkastelen, millaisia merkityksiä kontekstin toimijat ja kumppanit muodostavat, jolloin myös toimijoiden välinen vuorovaikutus korostuu kohtaamisen näkökulmasta katsottuna. Oppimisympäristön näkökulmasta tarkastelen, miten korkeakoulussa tuetaan oppijan oppimista. Kontekstin ja erityisesti tarkastelun kohteena olevan opintojakson sisällä pohdin oppijan oppimiseen kiinnittyvää henkilökohtaista kokemusta ja merkityksellisyyttä sekä omaa opettajuuttani.

### **6.1.2 Tapaustutkimuksen kolmivaiheinen toteutus**

Toteutan tutkimukseni kolmivaiheisesti niin, että kukin vaihe kiinnittyy yhden tutkimuskysymyksen tarkasteluun (Cohen ym. 2008, 254 – 255; Yin 1994). Tutkimuksen vaiheet etenevät spiraalin omaisesti toisiinsa limittyen; ne eivät muodosta lineaarista jatkumoa vaan kietoutuvat toisiinsa reflektion sekä aineiston ja paradigmaattisen tiedon luennan välisen vuoropuhelun välityksellä läpi koko tutkimusprosessin (vrt.

Judén-Tupakka 2000; Hakala 2007). Nimeän tapaustutkimukseni ensimmäisen vaiheen *kartoittavaksi*: kysyn, *millaisena kansainvälisyysosaamisen merkitykset näyttäytyvät korkeakoulukontekstin toimijoille ja millaisia puheentapoja aineistosta jäsentyy*. Diskursiivinen tarkastelu kiinnittyy korkeakoulukontekstiin ihmisympäristönä, jossa sosiaaliset prosessit heijastuvat merkityksenantoon. Vastatakseni kysymykseen paikannan tutkittavan ilmiön merkitysyhteyttä kontekstin toimijoiden näkökulmista (Schmidt 2006; Varto 1992a, 1994, 1995; Virtanen 2006). Kartoittavassa vaiheessa ensisijaisena tavoitteenani on tunnistaa kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen tavoiteltu merkitys ja kuvata osallisten erilaisia merkityksenantoja. Analysoin kansainvälisyysosaamiselle tavoiteltua merkitystä organisaation ja sen keskeisten toimijoiden näkökulmista. Lisäksi kuvaan, millaisista odotuksista, osaa-mistarpeista ja toiveista tavoiteltavat merkitykset nousevat, ja millaisin puheenta-voin niitä kuvataan.

Toisen vaiheen nimeän *kuvailevaksi*: kysyn, *millainen pedagoginen tieto ohjaa toimintaani oppijan kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen mer-kityksen muodostumiseksi*. Tutkittavan ilmiön yhteinen ilmitulon tila on oppijan ja minun välinen opintojakson rajaama konteksti, jonka sisällä opettajana edistän op-pijan ymmärryksen kasvua ja kykyä kohdata toinen. Tarkastelu kiinnittyy korkea-kouluun oppimisympäristönä. Tavoitteenani on reflektoida opettajana toimimisen käytänteitäni. Kuvaan, kuinka opettajana noudatan pedagogisia kokonaisvaltaisen kokemuksellisen oppimisen periaatteita. Kuvaan myös, millaiset kulttuurienvälisen kasvatuksen periaatteet ja kulttuurienvälistä oppimista edistävät sisällöt ohjaavat käytännössä työtäni oppijan kasvun tukemiseksi osana opettajan arkitodellisuutta. Lisäksi eksplikoin, miten ja millaisin ratkaisuin edistän oppijan merkityksen muo-dostumista tilaa antavan opetuksen kautta sekä millaisen oppimisen ohjauksen roolin opettajana eri tilanteissa otan. Tarkastelen myös, mitkä periaatteet ohjaavat opetukseni toteutusta ja omaa oppijan kohtaamisen tapaani, jolla tuen tavoitteena olevaa oppijan transformatiivista oppimista.

Tutkimukseni kolmannen vaiheen nimeän *ymmärtäväksi*: kysyn, *millaista oppi-jan merkityksenanto kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta on*. Tavoitteenani on hahmottaa oppijan omaa tilaa sekä oppijan intentioita suhteessa kulttuurienväliseen oppimiseen ja kansainvälisyysosaamiseen. Tarkastelussani keskeiseksi taustaksi muodostuu se, millainen oppija elämänhistorialtaan ja tavoit-teiltaan on, ja mitkä asiat hänen elämismaailmassaan muodostuvat merkityksellisiksi kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta katsottuna. Minun on tärkeää nähdä oppija kokonaisena ihmisenä sekä hahmottaa, millainen oppijan identiteetti on, ja millaiselle perustalle hän sitä rakentaa. Haen myös vastauksia siihen, onko oppijan identiteetissä havaittavissa monikulttuurisen identiteetin aineksia. Ymmärtävässä vaiheessa syvennyn kysymään, millainen on oppijan oma tulkinta siitä, mitä kult-tuurienvälinen oppiminen ylipäätään on, sekä miten erilainen toinen hänelle näyt-täytyy. Kysyn myös, millaisen paikan kansainvälisyysosaaminen oppijan elämis-maailmassa saa.

Empiirisen osion yhteenvedona pohdin, mitä olen tapauksestani oppinut ja miten tutkimuksessa kertyvää tietoa voidaan hyödyntää olemassa olevien kulttuurienvä-listä oppimista tukevien käytänteiden hahmottamiseen ja kehittämiseen. Pohdin,

onko horisonttiensulautuminen ylipäättään mahdollista sekä miten määriteltyt ja koetut merkitykset ja osaamisodotukset kohtaavat. Pohdin myös, kuinka opettaja ja ammattikorkeakoulu voivat tukea oppijaa niin, että oppijan kokema merkitys muodostuu eheäksi ja hänen kokemuksensa kulttuurienvälisen oppimisesta on toisen kohtaamista tukeva ja ymmärrystä kasvattava. Teen näkyväksi, miten opettajan olisi vastuullisena toimijana hyvä pohtia oman opetuksensa perustaa ja omia valintojaan sekä oppijan kohtaamisen tapojaan. Lopulta pohdin, miten oppijan, opettajan ja koulutuskontekstin toimijoiden tulisi muuttuvassa maailmassa yhdessä kasvaa kohti monikulttuurista ymmärrystä yhteisen avoimen dialogin keinoin.

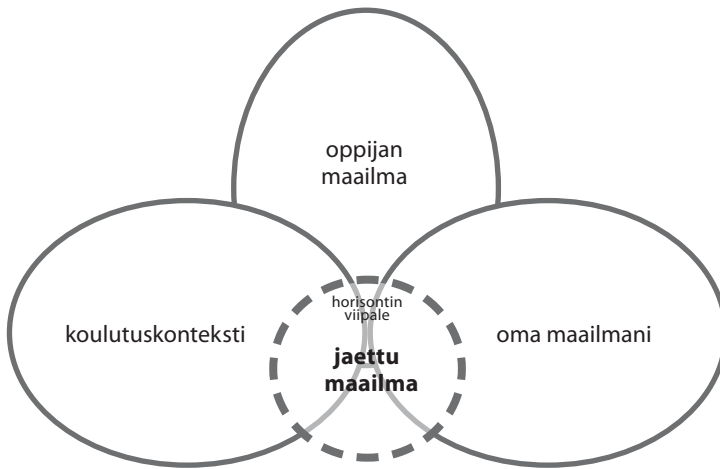
Tarkennan seuraavaksi pedagogisen suhteen määrittämiä tiloja, jotka tutkimuksessani asettuvat tarkastelun paikoiksi ja merkitysyhteyksiksi. Avaan oppijan, opettajan (minun) ja koulutuskontekstin välisten tilojen hahmottumisen prosesseja ja rajoja sekä sitä, miten jaetut tilat minulle näyttäytyvät. Kuvaan myös, miten minun on tutkijana mahdollista etsiä merkityksiä jaettujen kohtaamisen tilojen sisällä. Tarkastelen tapaustutkimukseni monimuotoista kontekstisidonnaisuutta juuri naturalistisen tutkimusotteen näkökulmasta. Avaan niiden tilojen todellisuutta, jotka pyrin tutkimuksessani mahdollisimman todellisina ja pakottamatta tavoittamaan.

## 6.2 JAETTU MAAILMA JA KOHTAAMISEN TILAT

Tapaustutkimus on aina sidoksissa paikan kautta hahmottuviin tilallisiin konteksteihin, joihin tutkijan on tavalla tai toisella päästävä kiinni (esim. Cohen ym. 2008, 260; Cousin 2009, 109; Freebody 2003, 79 – 80; Metsämuuronen 2006, 95 – 96; Palmu 2007; Patton 2002, 447 – 452; Punch 2009, 127 – 128; Rantala 2006, 219 – 220; Rantala 2007). Tavoittelemani ymmärrys edellyttää niiden tilojen hahmottamista, joista katsottuna minun on tutkijana mahdollista muodostaa merkityksiä. Jaettujen tilojen kautta voin kuvata kokonaisuuden kontekstisidonnaisuutta ja jakautumista useisiin erilaisiin, eri tavoin tavoitettaviin tai tavoittamattomissa oleviin konteksteihin. Luon tapaustutkimuksestani kuvan, joka piirtää esiin kohtaamisen maailmaa sekä siihen kiinnittyvää merkityksenantoa ammattikorkeakoulukontekstissa, joka on eri oppijoiden ja oman elämismaailmani pedagogisen suhteen määrittämä yhtymäkohta, situationaalisten horisonttien jaettu hetkellinen ja tilallinen maailma.

Jaettu maailma on hetkellinen siinä mielessä, että kohtaamisemme kiinnittyvät aina tiettyyn aikaan, joka on vain pieni viipale oppijan ja opettajan elämismaailmojen aikajatkumoa. Paljon jää kummankin osalta hetkellisen kohtaamisen ulottumattomiin. Temporaalisuus määrittää osaltaan tapaamme olla maailmassa, sillä jokainen ihmisen kokemus kiinnittyy tiettyyn ajalliseen todellisuuteen, ja todellisuus muuttuu kokijan ajallisen etäisyyden muuttuessa suhteessa kokemukseen (Carr 1986, 18 – 44). Jaettu maailma on tilallinen siinä mielessä, että se kiinnittää osallisen, oppijan ja minut osaksi yhteistä kontekstia ja määrittää sieltä katsottuna olemisemme tilallisuutta. Kuitenkin paljon muita tiloja ja tilallisuutta jää tämän tarkastelun ulottumattomiin, siksi tarkastelu tavoittaa vain häivähdyksen tilallisuudesta (vrt. Heidegger 2007, 20 – 24). Tavoitteenani on päästä katsomaan, millaisia osaamisen merkityksiä ammattikorkeakoulussa pyritään rakentamaan, kuinka opettajana edis-

tän kontekstin toimesta määriteltyjä tavoitteita ja kuinka nämä tavoitteet lopulta kohtaavat oppijan. Havainnollistan tutkimukseni osallisten maailmojen suhdetta ja niiden väliin piirtyvää kohtaamisen tilaa, jaettua maailmaa, kuviossa 8.



*Kuvio 8. Tutkimukseni kohtaamisten tilat mahdollistava jaettu maailma pedagogisen suhteen rajaamana (pohjana Hakala 2007; Rauhala 1989, 1993; vrt. Rantala 2007).*

Ymmärrän ja hyväksyn sen, etten voi tavoittaa osallisen monimuotoista elämismaailmaa tai edes situationaalista horisonttia sellaisenaan. Kuvaukseni on tietty viipale tuosta maailmasta suhteessa siihen, mitä osallinen haluaa (ja pystyy) kohtaamisen tilanteissa itsestään antaa ja kertoa. Haasteena on se, miten ymmärrän osallisen kertomaa ja pystyn sitä kuvaamaan suhteessa tutkimuskysymyksiini (Lehtovaara 2001a; Varto 1992a). Kuvausta rajaavat tutkimusmenetelmäni, kohteena olevat oppijat, toimijat ja tutkimuksen toteutusaika, sillä jo niiden valinta ja menetelmien käytötapa määrittävät sitä, miten tutkijana ymmärrän tarkastelemaani tapausta (Varto 1992a). Lisäksi elämismaailmani, johon tutkimuskontekstissa opettajana toimiminen välittömästi ja merkittävänä osana kuuluu, sen katsominen tutkijuuteni kautta sekä hermeneuttinen esiymmärrykseni väistämättä vaikuttavat siihen, miten tutkimustani teen, miten ymmärrykseni rakentuu sekä millaista tietoa pystyn ymmärryksen muodostumisesta välittämään. Pysin olemaan tietoinen näistä haasteista ja rajoitteista läpi tutkimusprosessin. Kohtaan haasteet jatkuvan kriittisen reflektion ja arvioivan oppimisen kautta siinä määrin kuin se on minulle mahdollista (Jaatinen 2003; Kohonen 2001). Tietoisuus haasteista edellyttää, että minun on kerta toisensa jälkeen pysähdyttävä katsomaan, mitä aineisto minulle todella kertoo, miten se näyttäytyy paradigmaattista tietoa vasten tarkasteluna, ja miten oma ymmärrykseni tätä heijastumaa vasten tarkasteltuna rakentuu.

Jaettuun maailmaan kiinnittyvä kohtaaminen tarkentuu tutkimuksessani kohtaamiseksi kolmessa erilaisessa jaetussa tilassa, joissa kussakin kohtaaminen määrittäytyy eri tavoin ja asettuu omalla erityisellään tavalla tarkasteltavakseni (vrt. Hakala

2007). Tiloista ensimmäinen on oppijan, opettajan ja koulutuskontekstin välinen tila, jossa yhteiskunnasta nousevat tarpeet ja koulutuskontekstin toimintaprosessit määrittävät oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan yhteistä pedagogista suhdetta. Tämä tila näyttäytyy minulle tutkijana erityisesti avaintoimijoiden ja kumppaneiden tekstien kautta. Tekstit kertovat sen, miten kansainvälisyysosaamista määritellään sekä millaisia oppimisen tavoitteita pyritään tukemaan. Hahmotan tässä tilassa erityisesti sitä, miksi kulttuurienvälistä oppimista ylipäättään pidetään tärkeänä ja miten sekä millaisin puheentavoin tuota lausumaa perustellaan. Merkityksenanto heijastuu joka tapauksessa muihin tarkasteltaviin tiloihin ja määrittää oppijan ja minun toimintaani kohtaamisen tiloissa; me molemmat toimimme omalla tavallamme yhteisiä tavoitteita tulkitsevinä olevina.

Toinen kohtaamisen tila on oppijan ja opettajan välinen yhteinen opintojakson määrittämä tila, joka asettuu tarkasteltavakseni erityisesti opettajuuteni näkökulmasta katsottuna. Tarkastelu mahdollistuu minulle tutkijana opintojakson suunnittelumateriaalin, opintojaksomateriaalin ja oman reflektiopäiväkirjani kautta. Jälleen aineisto saa kielellisen muodon. Teksti on tarkastelun keskiössä ja mahdollistaa tutkijuuden edellyttämän ymmärryksen muodostumisen (ks. Alvesson ja Sköldberg 2000; Gadamer 1975, 366 – 397; Virtanen 2006). Tässä kohtaamisen tilassa tutkijuuden ja opettajuuden roolit kietoutuvat erityisesti yhteen ja haasteeksi nousee opettajuuden tarkastelu nimenomaan tutkimuksen näkökulmasta. Ratkaisien näkökulmakysymyksen hahmottamalla, miten opettajan paradigmaattinen tieto sekä sitä kehystävä opettajan fronesis ohjaavat opettajuuttani tietoon heijastettuina. Tarkastelen opettajuutta tieteellisesti argumentoiden, jolloin keskiöön nousee myös itsen ymmärtämisen ja hahmottamisen haaste (ks. Bruner 1986, 1996, 2006; Gadamer 1975; ks. myös Husu 2002; Kakkori ja Huttunen 2007; Koski 1995; Rantala 2005, 2006).

Kolmas yhteisen kohtaamisen tila on oppijan oma oppimisen tila, elämismailman horisontin viipale, jota oppija avaa minulle opettajana siinä määrin kuin itse haluaa. Tila avautuu minulle tutkijana sitä kautta, millaisen kertomuksen oppija itsestään kertoo osana opintojakson toteutusta. Tilan tarkastelu mahdollistuu oppijan tuottamien tekstien välityksellä. Jokainen oppija kokoo kulttuurienvälistä oppimistaan kuvaavan portfolion, joka on minulle tutkijana tie oppijan omaan tilaan. Oppijan kulttuurienvälisen oppimisen tila määrittyy pedagogisen suhteen kautta, mutta tila voi jakautua moneksi. Oppija voi oppia opettajan ja oppijan välittömästi jakamassa tilassa sekä tiloissa, jotka ovat opettajasta enemmän tai vähemmän erillään. Oppijan itsenäisen oppimisen tilat asettuvat opettajan tarkasteltaviksi siinä määrin kuin oppija haluaa ne tarkasteltavaksi antaa ja asettaa osana kertomustaan. Oppimisen tilojen rajat ovat hämärtyneet mm. oppijan valinnan mahdollisuuksien sekä median monipuolistumisen myötä. Opettaja voi olla oppijan itsenäisen oppimisen tiloissa läsnä esimerkiksi ohjaajan, tuutorin tai kommentoijan roolissa tai ei mitenkään – läsnäolon tapa ja opettajan tehtävät määrittyvät kulloisenkin roolin ja oppijan tarpeiden mukaan. Tärkeää on opettajan ja oppijan tarkoituksenmukainen vuorovaikutteisuus, reflektio ja yhteinen keskustelu (esim. Little 2004). Oppijalla on monia kulttuurienvälisen oppimisen tiloja omassa elämismailmassaan, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelen vain tiloja, jotka asettuvat tarkasteltavakseni osana oppijan kertomusta.

Edellä kuvatut tilat ovat jäsentyneet osana tutkimusprosessia. Tutkimustehtävä sekä ymmärryksen ja tiedon myötä täsmentyneet kysymykset ovat ohjanneet minua tunnistamaan kohtaamisen tilat. Kohtaamisen tilat määrittävät paikat, joista katsottuna minun on mahdollista tutkijana toimia, ja jotka avaavat ymmärrystäni kontekstuaalisessa kehyksessä. Seuraavaksi avaan ymmärryksen kasvun prosessia koko tutkimusprosessin ajallisen kehyksen kautta katsoen. Tutkimusprosessin tarkastelu avaa sitä, kuinka luennan, aineiston keruun ja kriittisen reflektion välisen vuoropuhelun sekä jatkuvan kysymisen ja etsimisen muovaama hermeneuttinen kehä on muotoutunut osana tutkimustani. Kerron myös, millaisia vaiheita tuosta kehästä pystyn tutkijana erottamaan.

### 6.3 HERMENEUTTISEN KEHÄN MUOTOUTUMINEN JA YMMÄRRYKSEN RAKENTAMINEN

Ymmärrykseni muotoutumisen perustana on fenomenologinen, ihmisen elämismaailmaan kiinnittyvä lähestymistapa sekä hermeneuttinen tulkinta, jotka ohjaavat ja määrittävät tapaani olla tutkija. Kuten Virtanen (2006, 152 – 153) sanoo: *”Kun fenomenologia ymmärretään laajemmassa mielessä tieteellisenä lähestymistapana, se ohjaa kaikkia tutkimuksen vaiheita; oman ymmärryksen arviointia, tietojen keruuta ja tulosten analyysijä”*. Tällainen lähestymistapa määrittää tapaustutkimukseni tarkastelua kokonaisvaltaisesti, se on perusta, jota vasten tutkijuuteni nojaa. Se viitoittaa tietä tapaustutkimukseni toteutukseen, kriittiseen reflektioon, etsimisen ja kysymisen prosessiin sekä jatkuvan luennan ja aineiston välisen vuoropuhelun ohjaamaan aineiston analyysiin ja tulkintaan. Fenomenologiseen perustaan nojaava tutkimukseni on kysymisen ja etsimisen välistä jatkuvaa vuoropuhelua, jossa keskiöön nousee hermeneuttinen ymmärryksen rakentaminen.

Pohjimmiltaan etsiminen ja kysyminen ovat tutkimuksessani merkityksenannon kysymistä: etsin sitä, millaisia *määritellyt ja koetut merkitykset* todella ovat ja kuinka niitä kuvataan, kun katse kohdistuu oppijaan, toimijaan tai minuun opettajana (Lehtonen 2000). Tutkimukseni valottaa oppimisen ja opettajuuden ilmitulon tapaa, joka välittyy yhteisten tilojemme tarkastelusta. Kuvaan erityisesti, miten ja millaisia merkityksiä osalliset kokevat, en niinkään sitä, mitä oppiminen tai opettajuus on (ks. Kakkori 2009a, 36). Hermeneuttinen tulkinta kertoo ilmiöstä millainen se on sen sijaan, että hakisi vastausta siihen, mitä joku tai jokin on. Hermeneutiikka on selityksen ja ymmärryksen vuoropuhelua, joka mahdollistaa ilmiön kuvaamisen (Alvesson ja Sköldberg 2000, 52). Näin tutkimuksessani painottuu juuri *millaisen* tarkastelu. Hahmotan, millaista merkityksenanto kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta on, ja miten merkitykset positioituvat osallisen elämismaailmassa.

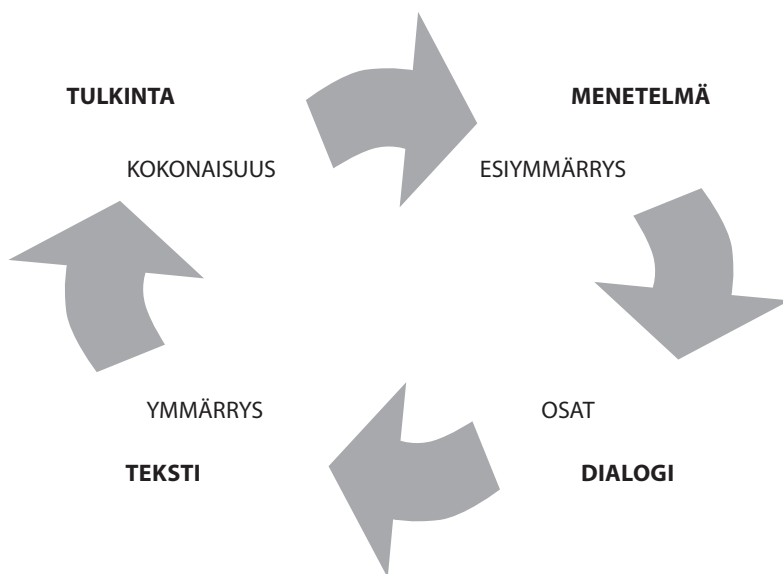
Hermeneuttiselle tulkintaprosessille tyypillistä on monivaiheisuus, paradigmaattisen tiedon ja kriittisen reflektion vuoropuhelu, aineiston monimuotoinen ja yhä uudentuva tarkastelu sekä vähittäinen oivaltaminen ja ymmärryksen kasvu osana tutkijan oppimisen prosessia (Alvesson ja Sköldberg 2000, 53 – 67; ks. myös Gadamer 1975; Schmidt 2006; Varto 1992a, 1995). Edellä kuvaamani tutkimuksen keskeiset pyrkimykset ovat muokkautuneet tutkimusprosessin edetessä. Erotan tutkimuspäiväkirjoistani (päiväkirja on ehkä liian juhlallinen sana, kyseessä on



pikemminkin muutama vihkonen hajanaisia muistiinpanoja sekä erinäisiä lappuja) katsoen prosessistani kolme selkeää kriisin ja ihmettelyn vaihetta ennen neljättä vaihetta, joka lopulta asettui tutkimustehtäväkseni. Nämä tunnistamani tavoitteiden ja kriisien vaiheet ovat:

1. Kansainvälisyysosaamisen mallin muodostamisen tavoite,
2. Kansainvälisyysosaamisen tukemisen tavoite kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta,
3. Oppijan kokonaisvaltaisen ymmärtämisen tavoite yhteisestä kontekstista käsin katsottuna,
4. Oppijan, osallisen ja oman opettajuuden kokonaisvaltaisen ymmärtämisen tavoite pedagogisen suhteen määrittämissä jaetuissa tiloissa.

Tutkimustehtävän muotoutumisen eri vaiheet ovat seuranneet toisiaan vähitellen täydentyneen aineiston läpi katsottuna. Käsitykseni aineiston kertomasta on tutkijana koko prosessin ajan muuttunut suhteessa siihen, mitä olen fenomenologiasta, hermeneutiikasta, ontologiasta, epistemologiasta ja paradigmaattisesta tiedosta oppinut osana tutkimusprosessia (esim. Punch 2009). Hermeneuttisen kehän alkupiste ja pohja on kaikissa vaiheissa ollut sama: oman esiymmärryksen muodostama käsitys ja kiinnostus siitä, mitä kansainvälisyysosaaminen ammattikorkeakoulukontekstissa on, ja miten tuon osaamisen muotoutumiseen heijastuvat konteksti ja oppija (Alvesson ja Sköldberg 2000, 60 – 66). Hermeneuttisen kehän perusta, esiymmärrys, on oman ammatillisen kokemukseni ja aloitushetken paradigmaattisen osaamisen suodattama näkemys siitä, mitä oikeastaan tutkin. Tätä kautta kehä muodostuu pikemminkin samalta pohjalta ponnistavaksi spiraaliksi, jossa kokonaisuus ja osat käyvät vuoropuhelua, ja jossa tutkijan oppiminen ja tieto kasvavat rinta rinnan ja vievät ymmärrystäni syvemmälle *millaisen* olemukseen, katso kuvio 9.



Kuvio 9. Hermeneuttinen kehä ja tutkijan ymmärryksen muodostuminen (Alvesson ja Sköldberg 2000, 66)



Alkuun tavoitteenani oli muodostaa ammattikorkeakoulukontekstiin soveltuva kansainvälisyysosaamisen malli, jota lähdin tarkastelemaan suhteessa olemassa oleviin kompetenssimalleihin (Timonen 2008). Tavoite oli varsin praktinen. Ajattelin hahmotella yhteiseen koulutuskontekstiin soveltuvaa mallia, jota voitaisiin käyttää kulttuurienvälisen oppimisen yhtenä tavoitekehikkona. Tavoitteeni oli myös opintojaksokokeilun kautta arvioida, kuinka tuon mallin mukaista oppimista voisi tukea käytännössä. Ajatuksenani oli muodostaa kuva synteessinä olemassa olevan paradigmaattisen tiedon tarkastelun sekä aineiston välittämän ymmärryksen kautta siitä, miksi ja millaista kansainvälisyysosaamista ammattikorkeakoulun oppija tarvitsee, ja miten oppimista voidaan kokemuksellisen oppimisen välityksellä tukea. Vähitellen huomasin, että kompetenssilähtöinen tarkastelu on liian kapea ja tekninen suhteessa omaan tapaani ajatella. Jossain vaiheessa jopa vierastin erilaisia kulttuurienvälisen osaamisen kompetensseja, kunnes taas palasin hyväksymään ne oppimisen suuntaa näyttävinä kehikkoina. Yhtä kaikki, mallin rakentamisen tavoite, vaikka oppimisen näkökulman huomioidenkin, oli liian rajaava eikä enää soveltunut kysymisen ja etsimisen opastajakseni osien ja kokonaisuuden välisessä vuoropuhelussa.

Minua alkoi erityisesti askarruttaa se, miten oppijan kulttuurienvälisen oppimisen merkitykset muodostuvat ja millaisen kehikon sisällä merkityksen muodostumisen prosessia voisi tukea. Mallin rakentamisen tavoite ajautui tässä kohden kriisiin, sillä malli ja sen saavuttamista tukevat menetelmät eivät kerro vielä mitään oppijan omakohtaisesta merkityksen muodostamisesta. Näin toinen selkeästi erottuva ymmärryksen muodostamisen vaihe nivoutui oppimisen prosessin hahmottamiseen ja tukemiseen osana ammattikorkeakoulukontekstia (Timonen ja Piironen 2008a, 2008b). Tässä kohtaa tarkastelin erityisesti kokemuksellisen oppimisen perustaa ja ajatuksenani oli hahmottaa kokonaisvaltaista kuvaa kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannosta osana oppijan omaa todellisuutta. Aioin huomioida sekä luokkahuoneessa tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen että oppijan omaehtoisen oppimisen vaihtojen ja kotikansainvälistymisen muodossa siinä määrin kuin siihen oli mahdollisuus päästä kiinni – arvelin, että kerään vielä uutta aineistoa ja ulotan myös oppijan havainnoinnin osaksi tutkimustani (vrt. Warner-Weil ja McGill 1989). Ajatuksenani oli paitsi hahmottaa oppijan merkityksen muodostamista, myös katsoa, millaisin viestinnällisin strategioin hän toimii ja hakee selviytymisen keinoja. Yhden oppijan havainnoinnin jo teinkin havainnoimalla opiskelijavaihdossa Namibiassa olleen opiskelijan vaihdon alkutaivalta kolmen viikon ajan samalla, kun olin keräämässä haastatteluaineistoa tähän tutkimukseeni.

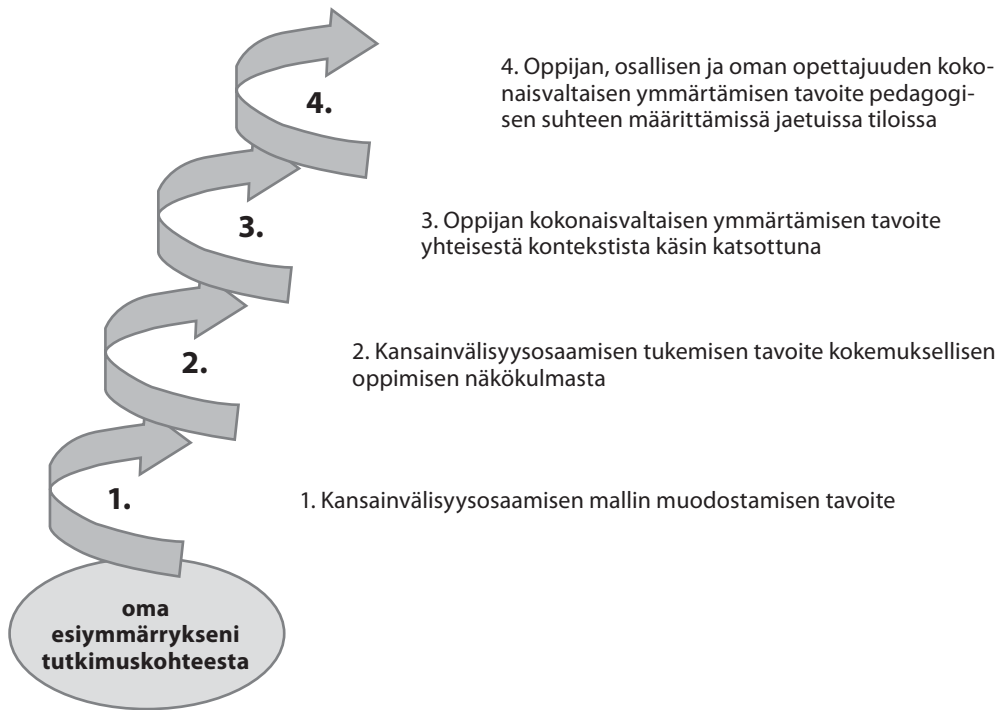
Oppimisen prosessien hahmottaminen, joka oli sinänsä äärimmäisen mielenkiintoinen tutkimustehtävä, ajautui kriisiin, kun aloin pohtia aineiston kautta välittyvien merkitysten moninaisuutta oppimisen, opettajuuden ja jaetun maailman näkökulmista (Piironen ja Timonen 2009; Timonen 2009a, 2009b). Oppijan elämismaailmaan kiinnittyvän kokemuksellisen oppimisen syväluotaaminen olisi edellyttänyt mukana olevien oppijoiden määrän rajaamista yhteen tai korkeintaan muutamaan, samoin tarkasteltavien kontekstien rajaaminen olisi ollut väistämätöntä. Tutkijana halusin kuitenkin nähdä, mitä aineisto kokonaisuudessaan minulle kertoo ja käydä sen kanssa monivaiheista dialogia. Kuten Virtanen (2006, 171) sanoo: *”hyvin pieni informanttien määrä ei tuo kokemuksen koko vaihtelevuutta esiin”*. Koin, että tarkas-

telun rajaaminen esimerkiksi yhteen tai kahteen opiskelijavaihdossa olleeseen tai kotikansainvälistymisen suhteen aktiiviseen oppijaan olisi rajannut minulta mahdollisuuden ymmärtää kulttuurienvälisen oppimisen kompleksisuutta. Ratkaisu olisi sulkenut pois ne oppijat, joita vaihto tai kotikansainvälistyminen ei syystä tai toisesta kiinnosta.

Kolmanneksi tavoitevaiheeksi muotoutui oppijan ymmärtäminen kokonaisena ihmisenä. Halusin mukaan nimenomaan ryhmän jokaisen oppijan tapaustutkimukseni tiheäksi kuvaamiseksi ja sen kompleksisuuden tavoittamiseksi. Tässä vaiheessa Hakalan (2007) tutkimus auttoi minua ymmärtämään, että kontekstien ongelman voin ratkaista niin, että yhteinen pedagogisen suhteen rajaama jaettu maailmamme ja siihen kiinnittyvät kohtaamisen tilat ovat niitä paikkoja, merkitysyhteyksiä, joita voin tutkijana tekstien kautta tarkastella, ja joista voin etsiä merkityksiä. Tapaustutkimus edellyttää selkeää kontekstin ymmärtämistä ja pitävää, perusteltavissa olevaa rajausta, jonka pystyin tätä kautta tekemään (Cohen ym. 2008, 254; Cousin 2009, 132 – 133; Freebody 2003, 82; Metsämuuronen 2006, 91 ja 95).

Oppijan ymmärtäminen kokonaisvaltaisena kokijana näyttäytyi minulle mielekkäänä tutkimuksen kehikkona, kunnes oivalsin, etten voi tarkastella kokonaisuutta niin, että irrotan siitä itseni opettajana, ja tarkastelen oppimista ohittaen omat pyrkimykseni oppijan kasvun tukemiseen. Tästä seurasi tutkimusprosessin kolmas kriisi, sillä ymmärsin, ettei oppijan kokonaisvaltainen ymmärryksen tavoite vielä riittä luomaan tiheää kuvausta tapaustutkimuksestani, johon konteksti kokonaisuutena oleellisesti kiinnittyy. Oivalsin, että kokonaisuuden avaaminen edellyttää myös opettajuuteni sisällyttämistä ja avaamista osaksi tarkastelua. Tapauksen kaikinpuolinen hahmottaminen ja kuvaaminen, mitä ilman mahdollisimman todellinen kuvaus ei ole mahdollinen, edellyttivät lupaa antaa oman opettajuuteni tulla ilmi ja näkyväksi. Olin tähän asti ajatellut pysyä ikään kuin ulkopuolisena tutkijana, mutta tässä kohdin ymmärsin, ettei se ole mahdollista, sillä olen joka tapauksessa kontekstin osallinen toimija, osallinen oppijan elämismaailmassa ja väistämättä tarkastelen tutkimuskysymyksiä oman elämismaailmani ja opettajuuteni läpi katsoen – tiedon muoto tässä tutkimuksessa perustuu näin ollen myös siihen, millainen ja kuinka minä olen tietävänä maailmassa (Gadamer 1975, 397 – 447; Heikkinen 2004; Varto 1992a, 1995). Tutkimusprosessini on edennyt tekstin tulkinnan sekä osien ja kokonaisuuden yhteen sovittamisen välisenä dialogina, joka syvenee oppimisen ja sitä seuraavan ymmärryksen kasvun myötä. Hermeneuttinen kehä muodostuu tällöin spiraaliksi, joka nousee esiymmärryksen pohjalta neljään vaiheeseen kiertyen (katso kuvio 10).

Lopulta tutkimustehtäväni sai sellaisen muodon, joka tuntui kohdalliselta koko tapausta vasten katsottuna, ja jonka hyväksyin omaa tutkijan toimintaani ohjaavaksi kehikoksi. Tutkimustehtävä asettui paikalleen hermeneuttisen kehän ja sen sisällä kasvavien spiraalien määrittämänä. Hermeneuttinen kehä saa alkunsa yhteiseltä pohjalta, esiymmärryksestäni. Jokaisessa epäilyn ja muutoksen vaiheessa kehä aina uuden hahmon edellisen hahmon pohjalta nousevan spiraalin muodossa (vrt. Alvesson ja Sköldbberg 2000, 66). Missään tutkimuksellisen kriisin vaiheessa tuloksena ei kuitenkaan ole ollut paluuni tutkijana samalle kehälle, josta erkaannuin. Ymmärrykseni osista ja kokonaisuudesta, samoin paradigmaattinen tieto sekä



Kuvio 10. Tutkimuksen hermeneuttisen kehän neljä spiraalia tutkimustehtävän perustana (muokattu Alvessonin ja Sköldbergin 2000, 66 pohjalta).

kriittisen reflektion välittämä käsitys aineistosta lisääntyvät hyppäyksittäin vaihe vaiheelta. Varto (1995) muistuttaa, ettei tiedon ihmettely voi alkaa ennen kuin tiedämme jo jotain, näin tietämiseen liittyvä pohdinta saa aina kehän muodon. Tästä kehästä muodostuu juuri etenevä spiraali, jonka muoto muuttuu tutkimusprosessin edetessä. (Gadamer 1975, 235 – 274; Kröger 2005; Schmidt 2006; Varto 1995.)

Uusia kehiä olisi mahdollista tulla, mikäli jatkaisin tutkimustani eri näkökulmista katsoen. Rajaankin kuitenkin tutkimustehtäväkseni hermeneuttisen kehän neljännen spiraalin muovaamien tutkimuskysymysten tarkastelun. Edelliset spiraalit heijastuvat kukin omalla tärkeällä tavallaan tähän tarkasteluun. Ne ovat olleet osien ja kokonaisuuden välistä vuoropuhelua sekä esiymmärryksen muotoutumista aineistosta nousevaksi ymmärrykseksi. Hermeneuttisen kehän kolme edellistä spiraalia muokkaavat neljännen spiraalin ilmituloa sekä omaa ymmärrystäni kokonaisuudesta. Mikään kehän vaihe ei ole ollut turha tai tarpeeton, vaan ne kaikki ovat olleet välttämättömiä edellytyksiä tutkimustehtävän täsmentymiselle, kriittiselle reflektiolle ja ymmärryksen rakentamiselle. Tutkijana oppimisesta on muodostunut kehämäinen prosessi, jossa ymmärrys ja tieto kasvavat hyppäyksittäin ja esille tulleet vastaukset avaavat edelleen uusia kysymyksiä ja etsimisen tapoja (Alvesson ja Sköldberg 2000, 52 – 109; Gadamer 1975; Heidegger 2007, 128 – 136; Jaatinen 2003; Jansen ja Peshkin 1992; Kohonen 2001a; Koski 1995; Schmidt 2006; Siljander 1988; Van Den Hengel 1982; Varto 1992a, 1992b, 1992c, 1993, 1995, 2000; ks. myös Kakkori

2003, 2009a). Kuvaan seuraavaksi, millaiseen aineistoon hermeneuttisen kehän rakentuminen ja ymmärryksen syvenemisen vaiheet nojaavat. Kerron, millaiset periaatteet ovat ohjanneet aineiston keruumenetelmien valintaa sekä millaista aineistoa kuhunkin tutkimuksen vaiheeseen kiinnittyä.

## 6.4 AINEISTON KERUUN PERIAATTEET

Fenomenologiseen lähestymistapaan pohjaavalle tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimukseni tavoitteena on osallisten ja tutkijan välinen yhteinen kasvu ja oppiminen, mikä heijastuu myös tapaan kerätä aineistoa (Virtanen 2006, 170 – 174; Rantala 2006, 237 – 239). Osallisuuteni opettajana itselleni tutussa ammattikorkeakoulukontekstissa heijastuu tapaan toimia tutkijana samaisessa kontekstissa. Näkökulmani kontekstiin ja aineiston keruuseen on väistämättä subjektiivinen. Jatkuvana tavoitteenani on eron tekeminen opettajuuden ja tutkijuuden välille sekä itseni etäännyttäminen tarkastelemaan tapausta ja aineistoa tutkijan näkökulmasta katsoen (vrt. Rantala 2006, 231). Tiheä kuvaus tämäntyyppisestä tapauksesta edellyttää aineiston keruun kautta tapahtuvaa kokonaisuuden hahmottamista, osien erottamista ja tutkimustehtävän kannalta oleellisten merkitysyhteyksien tunnistamista. Hahmotan kokonaisuutta ja oleellisia merkitysyhteyksiä kuvaamalla tapaukseen kiinnittyvien osallisten omaa kerrontaa.

Tehtävänäni on kuvata oppijoita, kontekstin toimijoita sekä omaa opettajuuttani jokapäiväisen ja arkisen elämän näkökulmasta kutakin omasta merkitysyhteydestään katsoen ja sen läpi ymmärtäen (vrt. Jaatinen 2003). Kuvaus edellyttää fenomenologian keskeisten periaatteiden seuraamista läpi koko tutkimusprosessin. Tutkijan toimintaani ohjaavia aineiston keruuperiaatteita ovat (Eskola ja Suoranta 1998, 107 – 111; Rantala 2006, 221 – 224; Virtanen 2006, 170 – 174):

- avoimuus osallisia kohti sekä rehellinen tiedottaminen tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta,
- aineiston keruu mahdollisimman luonnollisena ja pakottamatta,
- väljyys ja tilan antaminen kysymysten ja ohjeiden osalta,
- havainnoinnit, haastattelut ja keskustelut tietolähteinä,
- kaiken aineiston muuttaminen tekstiksi hermeneuttista tulkintaa varten,
- ymmärtämisen pyrkimys aineiston analyysin keskiönä.

Punch (2009, 26) muistuttaa lisäksi kaikentyyppisen laadullisen tutkimuksen keskeisestä periaatteesta, joka on aineiston keruumenetelmien ja tutkimuskysymysten välinen resonanssi. Tutkimuskysymysten ja menetelmien kohdallisuuden kysymystä olen pohtinut läpi koko tutkimusprosessin, ja se on ohjannut omia valintojani tutkimuksen toteutukseen kiinnittyneissä ratkaisuissa. Tutkimuskysymykset ovat hioutuneet, täsmentyneet ja muotoutuneet uudelleen tutkimusprosessin aikana, ja jokaisen muutoksen kohdalla olen erityisesti pysähtynyt miettimään, miten aineistoni vastaa tähän kysymykseen (ks. kuvio 10). Samalla olen arvioinut sitä, onko aineiston edelleen kerääminen tarpeen, ja onko jo keräämäni aineisto käyttökelpoista vai ei. Olen seurannut tutkimuksessani aineistotriangulaation periaatetta (esim.

Bogdan ja Knopp-Biklen 2007, 115 – 116; Cohen ym. 2008, 141 – 144; Cousin 2009, 136; Metsämuuronen 2006, 134; Patton 2002, 93, 247 – 248).

Triangulaatio ei tutkimuksessani tarkoita lähestymistavoiltaan erilaisten menetelmien, kuten laadullisen ja määrällisen lähestymistavan yhdistämistä, vaan erityyppisten aineistojen kokoamista ja analyttistä tarkastelua niin, että tapauksesta on mahdollista saada monipuolinen käsitys kokonaisvaltaisen ymmärryksen muodostamiseksi (vrt. Rantala 2006). Tavoitteenani on Pattonin (2002, 247) kuvaama tutkijalle taloudellinen ja mielekäs triangulaatio, mikä minulle tarkoittaa erilaisten aineistojen sekä aineistolähtöisen analyysin ja teoreettisen synteessin yhdistämistä tutkimustehtävääni tarkoituksenmukaisesti tukevalla tavalla. Triangulaatio on ikään kuin ilmiön paikantamista kiinni kontekstiinsa, yhteisten tilojen ja paikkojen hahmottamista, jolloin se käsitteenä tarkoittaa pitkälti alkuperäistä merkitystään kartoittaa tai mitata maastoa. Kuvaan tutkimuksessani kartoittamaani maailmaa vähän uudella tapaa tapaustutkimuksen asettamissa rajoissa (Patton emt., 247). Tavoitteenani on tarkastella ilmiötä monipuolisen aineistonkeruun kautta mahdollisimman monesta eri näkökulmasta käsin ja katsoa tätä kautta tapaustani niin laajalti, kuin se on mahdollista ja mielekästä suhteessa tutkimustehtävääni ja sen kautta avautuviin tutkimuskysymyksiini. Täsmennän tutkimuskysymysten ja menetelmien välistä resonanssia tutkimukseni kehikossa taulukossa 1.

*Taulukko 1. Tutkimuskysymysteni ja aineiston keruun välinen resonanssi.*

Tutkimuksen vaihe	Tutkimuskysymys	Kysymisen suunta	Etsimisen tapa	Aineiston kuvaus ja laajuus
<b>Kartoittava</b>	Millaisina kansainvälisyysosaamisen merkitykset näyttäytyvät korkeakoulukontekstin toimijoille ja millaisia puheentapoja aineistosta jäsentyy?	Ketkä ovat keskeisiä toimijoita? Miten tavoitan merkityksen konstruktion sellaisena kuin se on?	puolistrukturoitu teemahaastattelu, strukturoinnin pohjana tarve analysoida tapauksen perusta	18 litteroitua haastattelua (+ 1 koehaastattelu) yhteensä 285 sivua
<b>Kuvaava</b>	Millainen pedagoginen tieto ohjaa minua opettajana, kun tuen oppijan kansainvälisyysosaamisen merkityksen muodostumista?	Millainen olen opettajana? Millaisiin arvoihin ja pedagogiaan perustan oman toimintani?	oman työn dokumentointi, kriittinen reflektio sekä narratiivinen kirjoittaminen	reflektiopäiväkirjat yhteensä 39 sivua, opintojakson suunnittelumateriaali tukiaineistona yhteensä 62 sivua
<b>Ymmärtävä</b>	Millaista oppijan merkityksenanto kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta on?	Miten oppija tulkitsee kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksiä? Mitä se hänen elämässään merkitsee? Millainen oppijan identiteetti teksteistä välittyy?	reflektoivat arviointikeskustelut ryhmissä, oppijan kokoama portfolio, ja sen osana oppijan autobiografisen elämäkuvaus	5 litteroitua ryhmäkeskustelua yhteensä 50 sivua, portfoliot 18 kpl, joissa yhteensä 350 sivua

Tapaustutkimukseni kenttätö paikantuu pääsääntöisesti yhteiseen koulutuskontekstiin, jonka sisällä opettajana toimin. Opettajuuden ympärille limittyvät opin-

tojaksoon kiinnittyvä tarkastelu sekä oppijoiden havainnointi osana omaa reflektiopäiväkirjaani, haastattelut ja portfolioiden keruu. Nämä kaikki toteutuvat kulttuurienvälisen oppimisen opintojakson mahdollistamina koulutuskontekstin sisällä. Opettajuudesta enemmän erillisinä toteutuvat kontekstin toimijoiden haastattelut. Toki näissäkin opettajuuteni heijastuu kohtaamisiin, sillä useimmat osalliset tuntevat minut työtehtävistäni käsin. Haastattelujen kenttävaiheet paikantuvat ammattikorkeakoulun toimijoiden osalta organisaation omiin tiloihin, työelämäkumppaneiden osalta erilaisiin kohteisiin maakunnassa sekä kansainvälisten avainkumppaneiden osalta Hollantiin, Namibiaan ja Unkariin. Jatkuva osallisuuteni tekee eron tekemisen kenttäjaksojen ja tutkimusjaksojen välille vaikeaksi nimenomaan ammattikorkeakoulukontekstin osalta. Rantala (2005, 2006) pohtii tutun kentän käsitettä osallisuuden näkökulmasta ja toteaa, ettei täyden eron tekeminen edes ole mahdollista eikä edes tarpeellista. Toki voin erottaa ne vaiheet, jotka ovat selkeästi olleet aineiston keruuta samoin kuin ne, jolloin olen voinut irtautua arkityöstäni ja prosessoida tutkimustani eteenpäin, mutta eron teko syvästi osallisena on rajallista.

Aineiston keruun periaatteena on ollut Gadamerin traditioon pohjaava dialogisuus, joka määrittää tutkijan tapaani kohdata toinen, osallinen, tasaveroisena, aidosti keskustelevana kumppanina. Fenomenologinen ote edellyttää aineiston hankkimista niin, että tutkija uskaltaa kohdata toisen ja esiin tulevan tiedon avoimesti, *antaa tilaa osalliselle* (Heidegger 2007, 282 – 284; Lehtovaara 2001a, 147; Virtanen 2006, 170 – 171; vrt. Jaatinen 2003). Tavoitteenani on kerätä aineistoa osallisuuteen pakottamatta ja kohtaamista liialti ohjaamatta. Koska tutkimani konteksti on minulle syvästi osallisena tuttu, on puolistrukturoitu aineiston hankintatapa tutkimuksessani kohdallinen (Rantala 2006, 223). Kun omaa opettajuuttani ohjaa kohtaamisen pedagogiikka (Kaikkonen 2004a), on luontevaa myös tutkijana lähestyä toista erilaisten kohtaamisten kautta. Haastattelu on aineistonkeruun tapa, jossa kohtaaminen ja merkitysten etsintä yhdistyvät. Kuten Kvale (1996, 1) sanoo: *”Jos haluat tietää, miten ihmiset ymmärtävät omaa maailmaansa ja omaa elämäänsä, miksi et puhuisi heidän kanssaan?”*. Kohtaaminen itsessään on jaettua merkitysten etsintää, siksi osallisuuteni aineiston keruuseen puolistrukturoitujen haastattelujen, oman opintojakso- ja reflektiomateriaalini sekä oppijoiden tuottamien tekstien muodossa sopii tutkimukseni kehikkoon. Virtanen (2006, 170 – 171) muistuttaa, että tutkija voi myös irrottaa itsensä kohtaamisesta ja kerätä aineiston kirjallisesti esimerkiksi lomakkeen välityksellä, mutta tuolloin menetetään mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä tai rohkaista osallista. Jaetun maailman sisällä moniksi jakautuvissa kohtaamisen tiloissa tapahtuvat osallisten kohtaamiset tuottavat täydempää aineistoa, kun olen tutkijana tilanteissa läsnä ja olen etukäteen pohtinut, mistä teemoista ja miten tietoa etsitään (esim. Kvale 1996, 5 – 6).

Tutkimuksessani avaan, analysoin ja ymmärrän aineistoani järjestelmällisellä, tarkkaan määriteltävällä ja tietoisesti etenevällä vuoropuhelulla osien ja kokonaisuuden, esiymmärryksen ja ymmärryksen muotoutumisen sekä paradigmaattisen tiedon ja tekstin välillä (Alvesson ja Sköldberg 2000, 61 – 66; Gadamer 1977; Kröger 2005). Kriittinen reflektio on muokannut aineiston käsittelyä ja heijastanut tiedon ilmituloa uusin tavoin: osien ja kokonaisuuden yhteensovittamisesta, argumentoidun paradigmaattisen tiedon lukemisen ja aineiston analyysin välisestä vuoropuhelusta

on noussut yhä uusia näkökulmia ja uusia tapoja katsoa ihmisen maailmaa (Alvesson ja Sköldberg emt., 52 – 67). Seuraavaksi avaan tutkimusprosessiini kiinnittyvää tutkijan positiotani sekä siitä katsottuna avautuvia eettisiä kysymyksiä, jotka minun tulee toiminnassani huomioida.

## **6.5 POSITIONI TUTKIJANA SEKÄ TUTKIMUKSEN KOHDALLISUUDEN KYSYMYKSET**

Tutkijan positio asettuu osallisuuteni kautta haasteelliseksi: tarkastelussa asettuvat vastakkain objektiivisuuden ja subjektiivisuuden paikka sekä tulkinnan ja ymmärtämisen mahdollisuudet (esim. Cohen ym. 2008; Cousin 2009; Eskola ja Suoranta 1998; Freebody 2003; Kvale 1989a, 1989b; Metsämuuronen 2006; Patton 2002, 541 – 598; Punch 2009; Rantala 2006; Virtanen 2006). Kun tutkija on itse kontekstissa syvästi osallinen, on mahdollisuus objektiiviseen tutkimuskohteen tarkasteluun vähäinen, sillä oma elämismaailma väistämättä ohjaa tapaa, jolla tutkija ymmärtää ympärillä olevaa maailmaansa (Varto 1992a, 1995). Kuitenkin subjektiivisuus voi olla myös etu, sillä kuten Virtanen (2006, 198 – 207) sanoo, se mahdollistaa sellaisen syvällisen kontekstin ymmärtämisen, johon ulkoa tulevalle tutkijalla ei olisi mahdollisuutta. Näin tulkinta kontekstista voi muodostua sitä moninaisesti ymmärtäväksi ja kuvaavaksi. Subjektiivisuus ei saa hallita tulkinnan ilmituloa, vaan minun on tutkijana perustettava kuvaukseni suhteessa paradigmaattiseen tietoon ja argumentoitava reflektio selkeästi. Minun on myös avoimesti kerrottava, mistä lähtökohdista ja millaiseksi oma tutkijaprofiilini on muotoutunut sekä millainen on tutkijuuden suhde tutkitavaan (Cohen ym. 2008, 148 – 149; Rantala 2006, 229 – 233; Varto 1992a; Virtanen 2006, 198 – 199). Olen avannut tutkijapositiotani läpi tutkimusraporttini eksplikoimalla tutkijuuteni taustaa ja perustaa sekä suhdettani opettajuuteen. Näillä edellä kuvatuilla reunaehdoilla voin vapautua subjektiivisuudestani siinä määrin, että tieteellinen tutkimus kontekstiin kiinnittyen on ylipäätään mahdollista – kokonaan irti en siitä pääse eikä minun tarvitsekaan.

Tutkimukseni kohdallisuutta on katsottava tutkijuuteni läpi, jolloin se näyttäytyy suhteellisinä luotettavuuden ja todenpitävyyden kysymyksinä koko tutkimusprosessia ja – raporttia eri näkökulmista tarkastellen (Cohen ym. 2008, 148 – 164; Kvale 1989a, 1989b; Patton 2002, 542 – 570). Patton (emt., 542 – 551) määrittää laadullisen tutkimuksen arvioinnin näkökulmiksi perinteisen tieteellisen tutkimusprosessin tarkastelun, sosiaalisen konstruktion ja konstruktivismin kuvauksen, taiteellisen ja luovan tulkinnan laadun, kriittisen muutoksen eksplikoinnin sekä arvioinnin standardit ja periaatteet. Laadullisen tutkimuksen ei suinkaan tarvitse täyttää näitä kaikkia kriteereitä, vaan eritavoin toteutettuja tutkimuksia voidaan kutakin arvioida juuri niille kohdallisista näkökulmista käsin (Patton emt., 551). Arvioinnin kriteerit ovat kuitenkin jossain määrin ristiriitaisia ja osin liukuvarajaisia, joten kriteerejä yhdistäessään tutkijan on perusteltava oma valintansa (Patton, emt., 551). Fenomenologiseen traditioon ja hermeneuttiseen tulkintaan perustuvan tutkimukseni luotettavuutta on mahdollista tarkastella perinteisen tieteellisen tutkimuksen sekä sosiaalisen konstruktion kriteerejä vasten suhteessa siihen, miten onnistun



kuvaamaan tutkittavaa tapausta todellisenä kertomuksena. Katson tässä perinteistä tieteellisen tutkimuksen kriteeriä tutkimusprosessin hallinnan näkökulmasta, ja sosiaalisen konstruktion kriteeriä todellisuuden rakentumisen kuvauksen näkökulmasta. Arvioitaviksi nousevat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, tutkijan kyky ni reflektointiin sekä teoreettinen osaaminen ja alan hallinta, aineiston käsittelyn tapa ja kyky antaa osallisen puhua, kontekstisidonnaisuus ja sen kuvaaminen, saavutettavan tiedon laatu ja kertomuksen autenttisuus sekä menetelmällinen osaaminen – nämä muodostavat kokonaisuuden, jota tutkimusraportin eri vaiheissa eksplikoin (Kvale 1989b, 75 – 76; Patton *emt.*, 544 – 547).

Laadullisen tutkimuksen kohdallisuuden pyrkimys on tutkijan jatkuva etsimistä, kysymistä, tarkistamista ja vuoropuhelua olemassa olevan teorian kanssa sekä tutkimusprosessin pukemista kertomuksen muotoon (Kvale 1989b, 77 – 83). Pysin luomaan raportistani kertomuksen, joka täyttää jollain tapaa myös luovuuden ja elävyyden kriteerit (Patton 2002, 547 – 548). Patton (*emt.*, 548) korostaa, että tapaus-tutkimuksen tulee paitsi olla paitsi mahdollisimman todenmukainen, myös *tuntua* todenmukaiselta – lukijalle tulisi tulla tunne, että kertomani on hyvinkin totta. Kvale (1996, 105 – 108) puhuu laadullisen tutkimuksen yhteydessä tutkijan käsityötaidosta: kerronnan ohella se, miten tutkija osaa eksplikoida oman tutkimuksen tekotapansa, määritellä analyysin ja tulkinnan kehikkonsa sekä miten hän kuvaa niiden vaiheet ja tulokset, kertovat siitä, millaiseksi tutkimuksen laatu lopulta muotoutuu. Patton (*emt.*, 553) huomauttaa, että myös tutkijan tieteenfilosofinen ajattelu ja perustavanlaatuinen naturalistisen, laadullisen tutkimuksen arvostaminen ovat keskeisiä tutkijan luotettavuuden ominaisuuksia, jotka vähintään implisiittisesti ohjaavat tutkimuksen onnistumista. Todenpitävyys purkautuu kysymykseksi siitä, pystynkö tutkijana ymmärtämään osallisen elämismaailmaa ja kuvaamaan siihen kiinnittyviä merkityksiä todenmukaisina, kun ymmärrystäni rajoittaa oma ajatteluni sekä elämismaailmani horisontaalisuus (Cohen *ym.* 2008, 148 – 149; Patton *emt.*, 566 – 570; Virtanen 2006, 204 – 205). Esiin nousee myös siirrettävyyden kysymys; etsisikö, kysyisikö ja näkisikö toinen tutkija samoja menetelmiä käyttäen aineistostani samaa kuin minä?

Lisäksi tutkimukseni kohdallisuuteen kiinnittyy vastuullisuuteeni tutkijana, se miten kohtaan osalliset ja kuinka voin varmistaa sen, etteivät he missään vaiheessa joudu pakotetuiksi, painostetuiksi tai millään tavalla tutkimuksen myötä hyväksikäytetyiksi tai vahingoitetuiksi (Cohen *ym.* 2008; Eskola ja Suoranta 1998; Patton 2002, 177). Osallisen kunnioittava kohtaminen läpi tutkimusprosessin on tärkeä osa eettisesti kohdallista tutkimusta. Keskiössä ovat tutkimusluvan asianmukainen hankinta, osallisuuden vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus ja osallisen tietoisuus siitä, mihin on osallistumassa. Väistämättä kuitenkin mietin, kokeeko mukaan tuleva oppija, ettei hänellä ole aidosti mahdollisuutta kieltäytyä, kun kysyjä on oma opettaja, ja edelleen, voiko toimija kieltäytyä, kun kysyjä on ammatillisesta kontekstista tuttu (vrt. Kvale 1996, 112 – 114). Pysin kuitenkin huolehtimaan osallisen tietoisuudesta tutkimukseni tarkoituksesta ja toteutuksesta (Kvale *emt.*, 112 – 114) sekä tekemään kieltäytymisen mahdollisuuden ja tietoisuuden tutkimukseni tarkoituksesta todelliseksi korostamalla pyynnössäni vapaaehtoisuutta ja kuvaamalla sitä, mitä, millaisin menetelmin ja miksi olen tutkimassa. Lisäksi varmistin sen, etten tuo ketään oppijaa



tutkimusraportissani tunnistettavana esiin. Toimijoiden kanssa keskustelin kohtaamisten yhteydessä tunnistettavuuden kysymyksestä, ja päädyin säilyttämään myös heidän anonymiteettinsä. Kaikki, joita osallisiksi pyysin, halusivat osallistua ja suuresta osasta heitä vieläpä välittyi ilo ja tyytyväisyys mukaan pääsystä. Tallensin nämä vaiheet tutkimusta kuvaavina saatekirjeinä, sähköpostikeskusteluina tai mainintoina tutkimusmuistiinpanoihini. Eettiset kysymykset ovat olleet mielessäni läpi koko prosessin, ja aika ajoin olen tietoisesti pysähtynyt niitä erityisesti miettimään. Eettinen tarkastelu osana kriittistä reflektiota ja sisäistä puhetta on keskeinen osa koko laadullisen tutkimuksen prosessia.

Seuraavaksi siirryn kuvaamaan tapaustutkimukseni vaihteita ja tuloksia. Etenen raportissani luvuissa 7 – 9 niin, että kussakin luvussa kuvaan yhden tutkimuskysymyksen vastauksen etsimisen sekä analyysi- ja tulkintapolun vaiheet yksityiskohtaisesti avaten. Tutkimusprosessissa tapauksen eri vaiheet ovat olleet limittäisiä aineiston keruun, alustavan analyysin ja tulkinnan osalta, mutta raportin luettavuuden ja tapauksen hahmottamisen vuoksi on tarkoituksenmukaista erottaa vaiheet toisistaan. Kokonaisuus ja tutkimuksen toteutus hahmottuvat osa osalta rakentuen, jolloin myös kuva tapaustutkimuksestani rakentuu lukijalle sen vaihteita kohdallisesti kuvaten. Ensimmäiseksi kuvaan kolmivaiheisen tapaustutkimukseni ensimmäisen eli kartoittavan vaiheen toteutuksen ja tulokset. Kartoittavassa vaiheessa kysyn, millaisia kansainvälisyysosaamisen merkityksiä koulutuskontekstin avaintoimijat ja kumppanit määrittävät ja kokevat. Päästäkseni kiinni kysymyksen tarkasteluun kuvaan ensin, miten olen kartoittavan vaiheen toteuttanut ja millaisin menetelmin olen käynyt vuoropuhelua aineiston kanssa.

# 7 *Kansainvälisyysosaamisen puheentavat korkeakoulu-kontekstissa*

## 7.1 KARTOITTAVA VAIHE YHTEISENÄ MATKANA

Tutkimukseni kartoittavassa vaiheessa etsin vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: *Millaisina kansainvälisyysosaamisen merkitykset näyttäytyvät korkeakoulukontekstin toimijoille ja millaisia puheentapoja aineistosta jäsentyy?* Tehtävänäni on kuvata merkityksenannon prosesseja sekä niistä osallisille välittyvää käsitystä siitä, mitä kansainvälisyysosaaminen ammattikorkeakoulussa on. Lisäksi kerron, kuinka kansainvälisyysosaamisen käsitteeseen kiinnittyvää yhteistä ymmärrystä tuotetaan. Tapaustutkimukseni ensimmäinen vaihe on palanen osallisten ja minun yhteistä matkaa kohti kansainvälisyysosaamisen käsitteen ymmärtämistä niin, että näemme, miten ja millaiseksi se on arjessamme muotoutunut. Tutkimukseni kartoittavassa vaiheessa kuljemme osallisten kanssa maastossa, joka on meille syvästi tuttu ja kuitenkin osittain vieras. Olemme tehneet matkaa yhdessä jo ennen tutkimustani, ja matkamme jatkuu tutkimukseni jälkeen, mutta tässä raportissa kuvattu matka on tutkimukseni näkökulmista tietoisesti määriteltä ja rajattu. Tutkijana muodostan osallisten kertomasta osien ja kokonaisuuden yhteensovittamisen välityksellä merkitysverkostojen kudelman, josta voin etsiä vastauksen tutkimuskysymykseeni (Alvesson ja Sköldberg 2000; Virtanen 2006). Yhteisen matkan päätteessä olen tutkijana kartoittanut maastoa uudelleen ja muodostanut oman ymmärrykseni suodattaman kuvan kansainvälisyysosaamisen merkityksenannosta (Kvale 1996, 4 – 5).

Kuvaan seuraavaksi, kuinka yhteinen matkamme on edennyt ja miten tutkijan ymmärryksen muotoutuminen sekä osien ja kokonaisuuden yhteensovittaminen ovat rakentuneet. Keskustelen ensin siitä, millaiseen analyysi- ja tulkintakehikkoon ymmärrykseni muodostuminen perustuu, ja kuinka olen valitsemani kehikkoon päätenyt. Sen jälkeen kuvaan aineiston keruun menetelmälliset ratkaisut ja toteutuksen, aineiston käsittelyn sekä merkitysten tunnistamisen ja tulkinnan vaiheet.

### 7.1.1 Analyysin ja tulkinnan kehikko

Analyysini ja tulkintani pohjaavat fenomenologisen tradition (esim. Cohen ym. 2008, 471 – 472; Laine 2001; Varto 1992a; Virtanen 2006, 175 – 181; ks. myös Judén-Tupakka 2000, 109 – 111) ja hermeneuttisen tulkintatavan (esim. Alvesson ja Sköldberg 2000, 58 – 67; Hannula 2007; Kusch 1986, 1988; Schmidt 2006; ks. myös Larzén 2005; Oravakangas

2005) soveltamiseen tutkimukseni kehikossa. Kartoittavan vaiheen analyysin ja tulkinnan tarkennan viideksi vaiheeksi (ks. taulukko 2), jotka eivät ole selvärajaisesti toisistaan erottuvia vaan osittain rajoiltaan liudentuvia ja päällekkäisiä.

Vaiheista ensimmäinen on *esiymmärryksen työstäminen*, omista esioletuksista vapautuminen ja vähittäinen ymmärryksen kasvu. Ensimmäinen vaihe on analyysin ja tulkinnan vuoropuhelua. Dialogi on jatkunut läpi tutkimusprosessin ja osaltaan heijastunut muihin analyysin ja tulkinnan vaiheisiin. Toinen vaihe on *aineiston käsittely*, aineiston analyytinen muuttaminen tekstimuotoon, osallisten maailmaan eläytyminen sekä pyrkimys kokonaisnäkemykseen. Toisessa vaiheessa tehtävänäni on hahmottaa, mistä tutkimuksessa kaikkiaan on kysymys analysoitavan aineiston näkökulmasta, ja nähdä, mitä aineisto voi kokonaisuudessaan kertoa. Kolmas vaihe on *merkitysten tunnistaminen*, aineiston analyytinen jakaminen merkitysyksikköihin ja jokaisen osallisen merkitysverkoston tarkentaminen. Kolmas vaihe mahdollistaa aineistosta nousevien teemojen tunnistamisen ja merkitysverkostojen kuvailevan kategorisoinnin, mikä on tutkijan oman osallisuuden etäännyttämisen edellytys.

*Taulukko 2. Tapaustudkimukseni ensimmäisen vaiheen tulkintakehikko ja sen tehtävät hermeneuttisen tulkinnan ja fenomenologisen tradition pohjalta (Alvesson ja Sköldbberg 2000, 58 – 67; Laine 2001; Cohen, Manion ja Morrison 2008, 471 – 472; Hannula 2007; Schmidt 2006; Syrjäläinen, Eronen ja Värri 2007; Virtanen 2006, 175 – 181; Varto 1992a).*

Tulkintakehikon vaihe	Vaiheen kuvaus	Vaiheen tehtävä
<b>Esiymmärryksen työstäminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- läpi tutkimusprosessin jatkuva vuoropuhelu aineiston kanssa (vrt. kuvio 10)</li> <li>- aineiston keruun ja litteroinnin ohessa tehtävät nopeat tulkinnot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- esioletuksista vapautuminen ja vähittäinen ymmärryksen rakentaminen, osien ja kokonaisuuden välinen tutkijan dialogi</li> </ul>
<b>Aineiston käsittely</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aineiston työstäminen tekstin muotoon, litterointi</li> <li>- litteroitujen haastattelujen tarkistaminen haastatelluilla</li> <li>- aineiston avoin luku, eläytyminen osallisten kokemuksiin</li> <li>- aineiston luokittelu</li> <li>- päällimmäisenä aineistosta esiin nousevien teemojen tunnistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aineiston järjestäminen ja ryhmittely kohderyhmän ja ajankohdan mukaan</li> <li>- kokonaiskuvan saaminen aineistosta</li> <li>- osallisen tulkinta ja ymmärtäminen tekstin välityksellä</li> <li>- aineiston käsittely syvemmän analyysin ja tulkinnan mahdollistavaan muotoon</li> </ul>
<b>Merkitysten tunnistaminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- säännönmukaisuuksien ja merkitysten etsintä osista ja tutkijalle hahmotuvista kokonaisuuksista</li> <li>- epäolennaisen syrjään laittaminen, aineiston palauttaminen laajemmaksi kokonaisuudeksi</li> <li>- kuvailevien teemakategorioiden muodostaminen merkitysverkostoista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- merkitysverkostojen hahmottaminen</li> <li>- etäännyttäminen aineistosta ja osallisen kokemuksesta</li> <li>- osien tunnistaminen ja mieltäminen osana kokonaisuutta, osien ja kokonaisuuden alustava yhteensovittaminen</li> </ul>
<b>Merkitysten tulkinta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- merkitysverkostojen yhteensovittaminen, analyytisten kategorioiden muodostaminen</li> <li>- kokonaisuuden hahmottaminen analyysikategorioita vasten tarkastellen</li> <li>- alustava tulkinta ja palautteen pyytäminen kahdelta avainhaastateltavalta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kokonaisuuksien hahmottaminen merkitysverkostoista</li> <li>- merkitysverkoston kudelman muodostaminen: osien ja kokonaisuuden yhteensovittaminen ja kokonaisuuden reflektio tutkimuskysymystä vasten</li> </ul>
<b>Kokonaisuuden tulkinta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tulkinnan täydentäminen ja päättelyn peilaus teoriaan sekä olemassa olevaan tutkimukseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tutkimuskysymyksen vastaaminen</li> <li>- kohdallisuus</li> </ul>

Neljäs vaihe on *merkitysten tulkinta*, jolloin katson, mitä merkitysverkostot voivat kertoa suhteessa tarkasteltavaan tapaukseen. Neljännessä vaiheessa muodostan merkitysverkostojen kudelman: etsin aineistosta analyttiset kategoriat, joita vasten rakennan tulkintani. Viides vaihe on *kokonaisuuden tulkinta*, muodostan merkitysverkoista diskursiiviset kategoriat, tutkimuskysymykseen vastaavan aineistosta nousevan yleisen merkitysverkoston. Viides vaihe kertoo kokonaisuudessaan, millaisia merkityksiä aineistosta voi muodostaa ja miten merkitykset vastaavat asetettuun tutkimuskysymykseen.

Analyysin ja tulkinnan keskiössä ovat *merkityksenanto*, miten joku kokemus tai asia käsitteellistyy osalliselle; *merkitysyhteys*, mistä osallisen elämismaailman todellisuudesta merkitys nousee; *merkitysverkosto*, millaisia kokonaisuuksia merkitykset muodostavat sekä kokonaisuus, jonka nimeän *merkitysverkostojen kudelmaksi*, joka aineistosta lopulta jäsentyy tutkimuskysymystä vasten tarkasteluna (esim. Varto 1992a, Varto 1995, 78 – 79; Virtanen 2006, 151 – 213; ks. myös Lehtonen 2000). Aineiston ja tutkijan välinen dialogi etenee läpi tutkimusprosessin jatkuvana merkitysten ja merkitysverkostojen muodostamien osien ja kokonaisuuksien yhteensovittamisena ja tulkintana sekä ymmärryksen rakentumisena osana dialogia, josta tieto lopulta muotoutuu (Alvesson ja Sköldberg 2000, 58 – 67; ks. myös kuvio 9).

Kuvaan seuraavaksi vaihe vaiheelta merkitysverkostojen kudelman muodostumisen. Keskustelen ensin siitä, millaiset menetelmälliset ratkaisut ovat ohjanneet haastattelujen toteutusta sekä miten osallisten ja minun yhteinen matka haastattelujen osalta eteni.

### 7.1.2 Haastattelujen menetelmälliset ratkaisut ja toteutus

Keräsin tutkimukseni kartoittavan vaiheen aineiston osallisia haastattelemalla. Haastattelu on Kvalen (1996, 5 – 6, 30 ja 124 – 125) mukaan tarkoituksenmukainen keskustelu, jossa on tavoitteena löytää osallisen elämismaailmasta merkityksiä ja tulkita niitä tutkittavaa ilmiötä vasten (ks. myös Bogdan ja Knopp-Biklen 2007, 103 – 109; Cohen ym. 2008, 349 – 351; Patton 2002, 339 – 348). Kvale (emt., 4) kuvaa haastattelua yhdessä kulkemisena, matkaamisena valitussa maastossa, jossa tutkija on matkustaja, joka keskustelee kohtaamiensa osallisten kanssa. Kohtaaminen on etsimistä ja kysymistä. Haastattelujen toteutuksessa tavoitteenani oli päästä lähemmäs kansainvälisyysosaamisen merkityksenantoa ja syventää ymmärrystäni sen olemuksesta osallisten kanssa merkityksiä etsien. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina kahta poikkeusta lukuun ottamatta, sillä halusin pohtia kunkin osallisen kanssa juuri hänen erityistä osaamisaluettaan ja edetä siinä syvälliseen dialogiin. Näin kootun aineiston luonne oli keskeinen: sain pohjan ymmärryksen muodostumiselle koulutuskontekstista ja pystyin rakentamaan merkityskudelman kansainvälisyysosaamisen merkityksenannosta ja puheentavoista ensimmäisen tutkimuskysymyksen valossa. Kartoittavan vaiheen aikana keräsin haastatteluaineistoa, jolla pyrin kuvaamaan osallisten elämismaailmoista käsin kansainvälisyysosaamisen merkitystä käsitteenä, sitä millainen yhteinen sopimus kansainvälisyysosaaminen oikeastaan on.

Valitsin haastateltavat tutkimukseeni mukaan käyttäen harkinnanvaraista poimintaa (Bogdan ja Knopp-Biklen 2007; Cohen ym. 2008, 100 – 106, 114 – 115; Cousin 2009, 79 – 81; Eskola ja Suoranta 2005, 61 – 62; Patton 2002, 45 – 46; Stake 2005).

Haastateltaviksi valikoituivat osalliset edustamansa organisaation, oman toimenkuvansa, osaamisensa ja vastualueidensa perusteella. Patton (emt., 46) korostaa, että laadullisen tutkimuksen osallisiksi voi valita henkilöt, joilla on tutkittavasta ilmiöstä erityistä ja syvällistä tietoa. Kohtaamani osalliset toimivat kansainvälisyysosaamisen visionääreinä, suunnittelijoina, toteuttajina ja oppijan kohtajina tai osaamisen työelämätarpeen määrittäjinä eri osa-alueilla. Koulutuskontekstin toimijoista valitsin mukaan osalliset, jotka keskeisesti vaikuttavat oman tehtävänsä kautta tavalla tai toisella kulttuurienvälisen oppimisen edistämiseen. Työelämähaastattelujen osallisten kohdeorganisaatiot valitsin agrologien (amk) sisäänmenoammattialojen keskuudesta, eli niiltä aloilta, joille suurin osa ammattikorkeakoulusta valmistuneista agrologeista työllistymisen seurantatietojen mukaan sijoittuu. Sisäänmenoammatit sijoittuvat yrittäjyyden, maatalouden hallinnon, kuntatalouden, neuvonnan sekä maatalouskaupan tehtävien alueille. Rajasin tarkasteluni Pohjois-Karjalan maakunnan alueelle, sillä ammattikorkeakoulu toteuttaa erityisesti alueellista koulutus-tehtävää. Kansainvälisten avainkumppaneiden osalliset valitsin mukaan maaseutuelinkeinojen koulutusohjelman kansainvälisten kumppaneiden organisaatioista. Avainkumppaneiksi määrittelin kumppanit, joiden kanssa tehdään opettaja- ja opiskelijavaihtoja syvempää yhteistyötä, esimerkiksi yhteisiä kehittämishankkeita, opetussuunnitelmatyötä tai yhteisiä koulutusmoduuleita. Vahvistin vielä työelämän ja kansainvälisten avainkumppaneiden valinnan ja alueellisen rajauksen kohdallisuuden osana koulutuskontekstin osallisten haastatteluja.

Etenin haastatteluvaiheessa aineistonkeruun ja alustavan analyysin vuoropuheluna, jossa tein kultakin aineistonkeruukerralta karkean analyysin. Analyysivaiheen toiminnallisena työkaluna käytin muistiota, jonka pohjalta tein päätökset haastattelujen määrästä ja aineistonkeruun etenemisestä (*memo*, ks. Bogdan ja Knopp-Biklen 2007, 165 – 169; Cohen ym. 2008, 469 – 470). Alustavan analyysin perusteella muokkasinkin ja hioin puolistrukturoituja haastattelukehikkoja haastattelujen edetessä tekemiäni havaintojen pohjalta. Kvale (1996, 101) muotoilee sopivan haastateltavien määrän ohjeistamalla: *”Haastattele niin monta, kuin on tarpeellista, että saat tietää, mitä sinun tarvitsee”*. Seurasin perinteistä laadullisen tutkimuksen polkua, jossa uudesta aineistosta nousee uusia kysymyksiä, joihin etsin vastausta niin pitkään, kunnes uusia kysymyksiä ei enää merkittävästi ilmennyt. Hain aineistoni saturaatiopistettä (Bogdan ja Knopp-Biklen 2007; Cousin 2009, 80; Eskola ja Suoranta 2005, 62 – 64), eli pistettä, jossa aineisto kyllääntyy eikä uusi aineisto enää tuota lisäarvoa suhteessa tutkimuskysymyksiin. Aineiston saturoituminen on tosin tulkinnallista, sillä kukin tutkija näkee aineiston omalla tavallaan ja näin myös saturaatiopiste näyttäytyy kullekin vähän eri tavoin.

Avoimuus osallisia kohtaan ja rehellinen tiedottaminen korostuivat jo kentälle pääsyn ja tutkimusluvan pyytämisen yhteydessä (Cohen, Manion ja Morrison 2008, 52 – 55; Cousin 2009, 22 – 25; Patton 2002, 177; Punch 2009, 49 – 53). Kvale (1996, 112 – 114) korostaa sitä, että tutkijan on huolehdittava osallisen riittävästä tietoisuudesta tutkimuksen toteutuksesta sekä varmistettava osallisuuden vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Kentälle pääsy oli tavallaan selvä opettajuuteni näkökulmasta – olin jo osallinen toimija kentällä – mutta itsestään selvää ei ollut se, voinko toimia tutkijana omassa työyhteisössäni ja haluavatko osalliset olla tut-

kimusprosessissa mukana. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ja vähän myöhemmin tutkimusluvan valmistelua varten kävin keskusteluja oman esimieheni kanssa, joka kannusti minua tutkimuksen tekoon ja arvioi sen olevan hyödyllistä myös koko työyhteisön näkökulmasta katsoen. Tämän jälkeen pyysin tutkimuslupaa PKAMK:n rehtorilta. Liitin pyyntöni mukaan tutkimussuunnitelmani sekä lyhyen sähköpostikuvausten siitä, mitä ja miksi olen tutkimassa sekä miten tutkimukseni aioin toteuttaa. Sain tutkimusluvan, minkä jälkeen otin yhteyttä osallisiin.

Osallisten kohdalla toimin samaan tapaan. Lähetin jokaiselle sähköpostitse pyynnön osallistua tutkimukseeni sekä erillisen selosteen, johon olin koonnut tiivistetyn kuvauksen tutkimuksestani sekä haastattelujen tarkoituksesta. Selosteita oli kolme hiukan erisältöistä: kansainvälisille kumppaneille omansa, työelämäkumppaneille omansa sekä ammattikorkeakoulun toimijoille omansa. Liitän tutkimusraporttiini kansainvälisille kumppaneille ja työelämäkumppaneille lähettämäni selosteet, mutta en koulutuskontekstin toimijoille lähettämääni selostetta, sillä siitä voisi paljastua osallisten henkilöllisyys (liitteet 1 ja 2). Kussakin selosteessa kerroin, mitä olen tutkimassa ja mitkä ovat juuri kyseisen osallisten ryhmän valinnan periaatteet sekä aineiston keruun keskeiset tavoitteet. Kaikki haastattelupyynnön saaneet vastasivat myöntävästi ja sain osallisilta useita kannustavia viestejä tutkimuksen tekoon. Kentälle pääsy näytti onnistuvan suhteellisen vaivattomasti, ja mietinkin, oliko oma osallisuuteni tässä etu vai haitta – ajattelin, ettei kukaan ehkä kokenut voivansa kieltäytyä tutkimuksesta, koska oli minulle tavalla tai toisella tuttu.

Toteutin haastattelut puolistrukturoituina haastatteluina, jotka Cousinin (2009, 71) mukaan mahdollistavat monimuotoisen aineiston kertymisen ja syvällisen merkitysten etsinnän yhdessä osallisen kanssa. Puolistrukturoitu haastattelu on tutkijan etukäteen teemoittama keskustelu, jonka runkoa ja etenemistä tutkija modifioi sitä mukaa, miten keskustelu osallisen kanssa etenee (Cousin *emt.*, 71 – 72; Freebody 2004, 132 – 134; Punch 2009, 144 – 153). Kvale (1996, 12 – 16) korostaa tutkijan herkkyyttä tilanteelle, kykyä kuunnella toista ja ohjata tilannetta hienovaraisesti tutkimuskysymyksen osoittamaan suuntaan, jossa tutkija ja osallinen yhdessä pohtivat tutkijan määrittämiä, tutkimuskysymyksestä nousevia teemoja. Puolistrukturoitu haastattelu on keskustelu, jossa osallinen kertoo omista kokemuksistaan ja näkemyksistään suhteellisen vapaasti, ja jossa tutkijan tehtävänä on osallista johdattelematta ohjata keskustelua etukäteen miettimänsä rungon pohjalta, mutta antaa tilaa osalliselle ja olla itse herkkä kuuliija (Cousin *emt.*, 72 – 85; ks. myös Cohen *ym.* 2008, 349 – 356). Cousin (*emt.*, 73 – 74) puhuu tutkijan ja osallisen väliin haastattelutilanteessa syntyvästä kolmannesta tilasta, jossa tutkija ohjaa analyyttisesti tavoitteellista dialogia, ja jossa sekä tutkija että osallinen vapautuvat tarkastelemaan merkityksiä toinen toistaan ymmärtäen.

Huomioin haastattelurunkojen suunnittelussa ammattikorkeakoulun toimijoiden osalta kunkin osallisen erityisen osaamisalueen, ja valmistelin rungot kysyen itseltäni, mitä voin oppia juuri tältä osalliselta suhteessa tutkimuskysymykseeni (Cousin 2009, 71 – 92). Jokaisen toimijan haastattelurunko muotoutui tältä pohjalta omanlaisekseen peilaten kunkin osallisen erityistä osaamista tutkimuskohteestani. Työelämän ja kansainvälisten avainkumppaneiden osallisten haastattelurungot valmistelin kahdessa ryhmässä: työelämähaastatteluille oli oma runkonsa ja kansainvälisille avainkumppaneille omansa. Muokkasin haastattelurunkoja haastatteluko-

kemusten karttuessa esiin tulevien tarpeiden pohjalta ja saturaatiopistettä etsien. Ryhmittelin kaikki rungot teemoittain ja kunkin teeman alle sijoitin tarkentavia kysymyksiä sekä huomioita (Cohen ym. 2008, 361). Pohjana haastattelurunkojen valmistelulle toimivat esiyymmärrykseni, hermeneuttisen kehän ensimmäisen vaiheen käsitykset, siihenastinen kirjallisuuden luenta ja reflektointi sekä menetelmäkirjallisuuden ohjeistot (esim. Bogdan ja Knopp-Biklen 2007; Cohen ym. emt.; Freebody 2004; Kvale 1996; Patton 2002). Valmistauduin vielä Kvalen (emt., 147) ohjeiden mukaisesti jokaiseen haastatteluun erikseen pohtimalla kohtaamaani osallista, omaa toimintaani sekä sitä, miten voin vuorovaikutuksen välityksellä pyrkiä varmistamaan tilanteen toimivuuden. Liitän raporttiini mukaan työelämän ja kansainvälisten avaintoimijoiden haastattelurungot, mutta en ammattikorkeakoulun toimijoiden henkilökohtaisesti räätälöityjä runkoja, sillä selosteen tapaan ne voisivat paljastaa osallisen henkilöllisyyden (liitteet 3 ja 4).

Halusin vielä ennen varsinaista aineiston keruuta testata haastattelua tutkimusmenetelmänä, omaa haastattelijan taitoani, haastattelurungon toimivuutta sekä nauhoituslaitetta ja tein alkuun yhden koehaastattelun työelämän toimijalle oman maakunnan ulkopuolella. Valitsin koehaastateltavan työelämän edustajista siksi, että ryhmänä se oli minulle vierain ja maakunnan ulkopuolelle menin siksi, että halusin säilyttää tutkimukseni varsinaisen kohdekentän varantona mahdollisia lisähaastatteluja varten. Testin pohjalta muokkasin vielä haastattelurunkoa, mietin tarkemmin omaa haastattelun aloitustani sekä pohdin sitä, millaisin tarkentavin kysymyksin ja kommentein voin ohjata keskustelua tutkimuskysymyksen suuntaan (ks. Cousin 2009, 71 – 92; Freebody 2004, 132 – 156). Haastattelut toteutin tutkimukseni alkuvaiheessa vuoden 2008 aikana. Nauhoitin kaikki haastattelut dokumentointia, purkua ja analysointia varten (Kvale 1996, 160 – 161). Haastattelin osallisia pääsääntöisesti heidän työpaikoillaan, yhden haastattelun teimme osallisen toiveesta kahvilassa tavaten. Kansainvälisiä avainkumppaneita haastattelin Hollannissa, Namibiassa ja Unkarissa osallisten työpaikoilla. Namibian kolmen viikon kenttäjakson toteutin tutkijarahoituksen turvin. Hollannin ja Unkarin haastattelut yhdistin viikon mittaisiin projektitehtäviin ja opettajavaihtoihin.

Kaikkien haastattelujen alkuun kerroin vielä tutkimuksestani, osallisen valinnasta haastateltavaksi sekä haastattelun toteutuksen periaatteista ja varmistin vielä nauhoitusluvan (esim. Cohen ym. 2008, 361; Cousin 2009; Freebody 2004; Kvale 1996). Haastattelujen toteutuksessa nojasin avoimen dialogin periaatteisiin: tilan antamiseen, osallisen kuuntelemiseen, luottamuksellisuuteen ja kunnioitukseen (Lehtovaara 2001a; vrt. Cohen ym. emt., 362 – 364). Tilan antaminen on erityisen tärkeää, sillä kuten Kvale (1996, 145) sanoo, *”mitä vähemmän aikaa tutkija puhuu ja mitä enemmän osallinen, sitä parempi”*. Kaksi haastattelua toteutin parihaastatteluna, jossa kaksi samaa asiantuntemusalaan edustavaa osallista oli yhtä aikaa haastateltavana.

Kukin haastattelu kesti noin tunnin. Varsinaisen haastatteluosion aloitin lämmittelyvaiheella, jossa keskustelimme osallisen taustasta, työhistoriasta sekä yhteyksistä tutkimuskohteeseen. Tavoitteenani oli luottamuksellisen ja myönteisen ilmapiirin luominen sekä osallisen ja itseni vapautuminen, kolmanteen tilaan pääseminen. Tämän jälkeen seurasin teemahaastattelurunkoa joustavasti tilanteen mukaan ja osassa haastatteluja toteutus oli lopulta hyvin erilainen kuin olin ennakkoon ajatel-



lut. Keskustelun myötä esiin nousi teemoja, joita en ollut suunnitellut, mutta jotka olivat kiinnostavia ja tutkimuksen kannalta keskeisiä. Haastatteluista erottui erilaisia vaiheita: tutkijan ja osallisen merkitysneuvotteluja, joissa yhdessä tarkennettiin käsitteitä; osallisen kertomuksia omista kokemuksistaan sekä osallisen kuvauksia omista mielipiteistään (vrt. Kvale 1996). Loppuun varasin vielä haastateltavalle tilaisuuden avoimeen kommentointiin ja kysymyksiin. (Cohen, Manion ja Morrison 2008; Cousin 2009; Freebody 2004; Kvale 1996; Punch 2009.)

Seuraavaksi kuvaan aineiston käsittelyvaihetta, jonka aikana muutin haastattelut teksteiksi, otin yhteyttä osallisiin uudelleen, luokittelin aineiston ja etsin siitä yleiskuvaa useiden lukukertojen alustavan luennan kautta (vrt. Jaatinen 2003).

### 7.1.3 Aineiston käsittely

Pyrin saamaan aineistostani irti mahdollisimman paljon ja muutin haastattelut tekstimuotoon sanatarkasti haastattelukielellä (suomi ja kansainvälisten avainkumppaneiden osalta englanti) litteroiden. Cohen ym. (2008, 367) toteavat, ettei aineiston litterointiin ole yhtä selkeää ja yleispätevää ohjetta, vaan tutkijan on ratkaistava oma tapansa muuttaa haastattelut teksteiksi suhteessa omaan tutkimustehtäväänsä. Freebody (2004, 132 – 173) suosittelee puolistrukturoitujen haastattelujen sanatarkkaa litterointia haastattelujen kokonaisvaltaisen tulkinnan mahdollistamiseksi. Näin syntyy teksti, joka on puhekielisyytensä vuoksi paikoin raskas ja hidas lukea, mutta joka mahdollistaa tutkijalle haastattelutilanteen mieleen palauttamisen ja tekstin monipuolisen analysoinnin (Kvale 1996, 166 – 168). Haastattelu menettää aina jotain alkuperäisestä yhteydestään, sillä osa merkityksistä väistämättä katoaa, kun tutkija analysoi ja tulkitsee aineistoaan, joka on alkuperäisestä kontekstistaan etääntynyt (Cohen ym. emt., 364 – 368; Kvale emt., 163 ja 167). Kirjoitin haastattelut sanasta sanaan ja merkitsin tekstiin erilaiset äännähdykset ja naurahdukset haastattelujen tunnelman edes osittaiseksi tavoittamiseksi jälkikäteen (esim. Cousin 2009, 77). Kuuntelin kunkin nauhoitteen pieninä osina, ja etenin pala kerrallaan kirjoittaen. Lopulta vielä kuuntelin nauhat uudelleen verraten niitä kirjoittamaani tekstiin ja tein tarvittavat korjaukset. Litteroin haastattelut pian kohtaamisten jälkeen. Kolme nauhoitetta litteroi tutkimusavustaja, kasvatustieteen opiskelija, joka ohjeideni ja antamani mallin pohjalta muunsi nämä haastattelut teksteiksi. Tarkistin vielä nämäkin nauhoitteet ja vertasin niitä tekstiin tehden tarvittavia korjauksia.

Osallisen tietoisuuden varmistamiseksi lähetin teksteiksi muutetut haastattelut heille tarkastettaviksi ja tarpeen mukaan kommentoitaviksi (Kvale 1996, 171 – 172). Olin jo haastatteluvaiheessa kertonut, että litteroin nauhat sanatarkasti, jolloin teksti puhekielisyydessään eroaa kirjoitetusta yleiskielestä ja voi tuntua ensi lukemalta raskaalta. Lisäksi mainitsin useimmalle heistä viesteissäni tästä lähettäessäni tekstin luettavaksi. Osalliset reagoivat kuten Kvale (emt., 171) toteaa, monet heistä olivat kauhistuneita siitä, miltä heidän puheensa sanasta sanaan kirjoitettuna ja luettuna kuulostaa. Vain yksi osallisista kommentoi sisältöä ja pyysi poistamaan erään kohdan, muut kommentoivat oman puheensa tapaa esimerkiksi näin *”Kylläpä minä esittän asiat sekavasti, ihmettelen, jos saat tuosta siansaksasta jotain selvää...”*. Vastasin jokaiselle kommentoijalle erikseen ja kerroin uudelleen, että puhekielestä kirjoitettu teksti on aina alkuun luettuna sekavan kuuloinen, sillä puhekieli poikkeaa äännäh-



dyksineen ja miettimisineen kirjoitetusta yleiskielestä. Kerroin vielä, että tästä huolimatta osallisten haastattelut sisältävät erityisen paljon merkityksellistä tietoa, joka on tutkimukselleni keskeistä, ja jota tutkimusraportissani tulen kuvaamaan. Lisäksi mainitsin, että raporttiin tulevista lainauksista poistan jonkin verran puhekielisyyden osuutta enkä kirjaa niihin esimerkiksi toistoja tai muita luettavuutta häiritseviä seikkoja (Kvale *emt.*, 172 – 173). Olen merkinnyt poistetut ja väliin jätetyt osiot haastattelulainauksissa kolmella pisteellä.

Tekstien analyysin aloittaminen edellyttää aineiston ryhmittelyä ja luokittelua käsittelyn mahdollistavaan muotoon. Laadullisen tutkimuksen aineistoanalyysin alkuvaiheena on (Bogdan ja Knopp-Biklen 2007; Eskola ja Suoranta 2005; Patton 2002, 436 – 437; Syrjäläinen, Eronen ja Värri 2007) aina aineiston jäsentely, joka voi limityä osin yhteen aineiston keruuvaiheen kanssa. Analyysin alkuvaihe on suhteellisen samanlainen erilaisissa analyysimenetelmissä. Aineistoryhmät ja haastattelujen tunnistekoodit laadin niin, että pyrin loogisiin ja helposti avautuviin koodeihin, joista näen nopeasti, mitä ne tarkoittavat. Sijoitin kaikki ammattikorkeakoulun osalliset samaan ryhmään yksittäisen osallisen tunnistettavuuden ehkäisemiseksi. Koodien muodostamiseen rakensin seuraavan logiikan, esimerkkinä TEH1 (=työelämä, hallinto, ensimmäinen haastattelu):

<b>1.</b> <b>haastatteluryhmän</b> <b>tunnisteosa</b> esim. TE	<b>2.</b> <b>alaryhmän tunniste:</b> <b>toimiala- tai maatunnus</b> esim. H	<b>3.</b> <b>haastateltavan</b> <b>järjestysnumero</b> esim. 1
<i>haastatteluryhmät:</i> AMK = ammattikorkeakoulu KV= kansainväliset avain- kumppanit TE= työelämän sisäänmeno- ammattialat	<i>alaryhmät, toimialat:</i> H= hallinto K= kauppa KU= kuntatalous N= neuvonta Y= yrittäjyys  <i>alaryhmät, kohdemaat:</i> HU= Unkari NAM= Namibia NL= Alankomaat	

Haastateltavia oli yhteensä 20 ja haastatteluja 18, koska kaksi haastatteluista toteutui parihaastatteluna. Sivumäärältään litteroitu haastatteluaineisto oli yhteensä 285 sivua. Haastattelujen tunnistekoodit muotoutuivat edellä kuvattua logiikkaa seuraten taulukon 3 mukaisiksi.

Taulukko 3. Tutkimukseni kartoittavan vaiheen haastatteluryhmät ja haastattelujen tunnistekoodit.

	Haastatteluryhmät		
	Ammattikorkeakoulu	Kansainväliset avainkumppanit	Työelämän sisäänmeno- ammatit
Tunnistekoodit	AMK1	KVHU1	TEH1
	AMK2	KVHU2	TEH2
	AMK3	KVNAM1	TEK1
	AMK4	KVNAM2	TEKU1
	AMK5 ja 6	KVNL1	TEN1
	AMK7	KVNL2 ja 3	TEY1

Aineiston ryhmittelyn ja tunnistekoodien laadinnan jälkeen siirryin alustavan luennan vaiheeseen, jossa kävin kunkin tekstin läpi useaan kertaan. Alustavan luennan avulla etsin aineistosta yleisiä teemoja ja hain yleiskuvaa siitä, mitä aineisto voi minulle kertoa. Käytin avointa lukutapaa, jossa en vielä asettanut tekstille kysymyksiä, vaan luin sitä ilman ennakkokehikkoa (Varto 1992a; vrt. Jaatinen 2003). Alustavan luennan vaiheessa hain kokonaiskäsitystä siitä, millainen aineisto minulle oli haastattelujen myötä kertynyt, ja millaisia alustavia tulkintoja olin siitä litterointivaiheessa ja muistioiden myötä tehnyt. Kokonaiskäsitys auttoi minua tarkentamaan omaa analyysipolkuani. Kuvaan seuraavaksi analyysipolun kolmatta vaihetta, merkitysten tunnistamista.

#### 7.1.4 Merkitysten tunnistaminen

Merkitysten tunnistamiseksi lähdin tarkastelemaan aineistoani induktiivisesti saadakseni luotua yleiskuvan aineiston sisällöstä ja argumentaatiosta. Tavoitteenani oli luoda käsitys siitä, mitä eri osa-alueita osalliset tuovat esiin tutkimuskysymystä kuvaavina tekijöinä. Lähestyin aineistoa eri tasoilta käsin suhteessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni (Cohen ym. 2008, 142 – 143). Lähdin liikkeelle hermeneuttisen tulkinnan mukaisesti lukemalla aineistoa kysymisen ja etsimisen vuoropuheluna (Alvesson ja Sköldberg 2000, 52 – 66; Hannula 2007; Schmidt 2006, 111 – 116). Kuten Alvesson ja Sköldberg (emt., 62 ja 86 – 87) toteavat, hermeneuttinen tekstin tulkinta on tutkijan kykyä kuunnella tekstiä, käydä sen kanssa dialogia ja esittää sille kysymyksiä, jotka alkuun ovat tutkijan asettamia, mutta jotka tarkentuvat *tekstin välittämänä* osana tulkinnan etenemistä. Hannula (emt., 119 – 120) korostaa samaan tapaan, että tutkija voi esittää tekstille kysymyksiä, ja teksti vastaa, jos tutkija vain osaa kuunnella. Laadin alkuun kaksivaiheisen kysymyskehikon, joka perustui omaan esiymmärrykseeni. Kysymyskehikon avulla pääsin tiivistämään aineistoa ja pilkkomaan sitä käsiteltäviin osiin, mikä mahdollisti tekstistä nousevien kysymysten esittämisen ja syvemmän dialogin tekstin kanssa. En kuitenkaan koodannut aineistoa, sillä hermeneuttinen tekstin tulkinta ei perustu koodatun aineiston luentaan vaan tekstistä muodostuvien osien ja kokonaisuuksien tulkintaan (Alvesson ja Sköldberg emt., 62). Tiivistin aineistoa vähitellen tarkentuviksi osiksi kysymyske-

hikkojen kautta. Niiden avulla dialogi eteni merkitysten tunnistamiseen ja kuvailevien kategorioiden muodostamiseen. Ensimmäisen vaiheen kysymykset suuntasin tutkimuskysymykseen kiinnittyvien tarkastelutasojen mukaisesti. Kysyin tekstiltä seuraavaa:

- Mitä osallinen kertoo oppijasta?
- Mitä osallinen kertoo koulutuskontekstista?
- Mitä osallinen kertoo ympäröivästä yhteiskunnasta?

Tarkastelun tasot, oppija, koulutuskonteksti ja ympäröivä yhteiskunta nousivat tutkimuskysymyksestä käsin, ja luennan tässä vaiheessa työstin aineistoa suhteessa näihin tasoihin.

Bogdan ja Knop-Biklen muistuttavat, että *”määrätyt tutkimuskysymykset tuottavat määrätynlaisia kategorioita”* (2007, 173). Etsin haastatteluaineistoni kuvailevat kategoriat induktiivisesti jatkamalla luentaa täsmentävien kysymysten kautta. Kuvailevien kategorioiden muodostamiseksi luokittelin aineiston tarkemmiksi osiksi syventävän, tekstin myötä tarkentuneen kysymyskehikon avulla. Kysyin aineistoltani seuraavat syventävät kysymykset:

- Miten osallinen kuvaa kansainvälisyysosaamisen ilmiötä, merkitystä, osaamistarpeita ja niiden perusteita?
- Mistä näkökulmasta osallinen tarkastelee kansainvälisyysosaamisen ilmiötä, merkitystä, osaamistarpeita ja niiden perusteita?
- Millä eri tasoilla osallinen kuvaa kansainvälisyysosaamisen ilmiötä, merkitystä, osaamistarpeita ja niiden perusteita?
- Millaisia kokonaisuuksia kullakin eri tasolla osallinen jäsentää kuvamaan kansainvälisyysosaamisen ilmiötä, merkitystä, osaamistarpeita ja perusteita?
- Miten osallinen erittelee kutakin näistä kokonaisuuksista?
- Millaisia argumentteja osallinen esittää näkemystensä pohjaksi?

Tavoitteenani oli koota merkitysverkostoja kustakin osallisesta käsin katsoen ja muodostaa kokonaiskuva siitä, mitä teksti minulle kertoo yhdistämällä osallisten kertomusten teemat koko aineistoa kuvaaviksi teemakokonaisuuksiksi. Analyysivaiheessa tein merkintöjä sekä teksteihin että erillisiin muistiinpanoihin ja etsin aineistosta kokonaisuuksia. Dialogin myötä aineiston merkitysverkostoja kuvaavat pää- ja alakategoriat muodostuivat ensimmäisen ja toisen kysymisen vaiheen synteessä teemoiksi, jotka kiinnittyivät oppijaan, koulutuskontekstiin ja ympäröivään yhteiskuntaan (ks. taulukko 4).

Taulukko 4. Tutkimukseni kartoittavan vaiheen aineiston muodostamat kuvailevat pää- ja alakategoriat tarkastelunäkökulmittain.

Aineiston tarkastelun näkökulma	Aineistosta muodostuneet pää- ja alakategoriat		
<b>Oppija</b>	Oppijan kansainvälisyysosaaminen - osaamisen merkitys - osaamisen kuvaus: mitä kansainvälisyysosaaminen on - osaamisen nykytila - osaamisen tavoitetila	Oppijan ammatillinen identiteetti - ammattialan kuvaus ja erityispiirteet - identiteetin tukeminen opintojen aikana - identiteetti ja kansainvälisyys	Omaehtoinen oppiminen - opiskelijavaihto - harjoittelijavaihto - kv.tuutorointi - kotikansainvälistymisen mahdollisuudet
<b>Koulutus-konteksti</b>	Pedagoginen johtajuus - pedagogisen strategia - operatiiviset toimet - osaamiskartoitukset - kompetenssityö - toimintaa ohjaavien viitekehysten huomiointi - toimintaympäristön vaikutus - organisaation arvot	Opetus ja arviointi - opettajan oma osaaminen ja toiminta - opetusjärjestelyt - arviointi - tarjolla olevat opinnot - opetussuunnitelman kehittäminen	Kansainvälisen toiminnan tuki ja ohjaus - opiskelijan ohjaus ja neuvonta - opiskelijan saamat palvelut - tiedotus - valmennus
<b>Ympäröivä yhteiskunta</b>	Agrologin (AMK) toimintaympäristön muutos - maaseutu toimintaympäristönä - maaseudun muutos - yrittäjyys maaseudulla - maaseudun kansainvälistyminen	Työelämän osaamisodotukset - agrologin työllistymismahdollisuudet ja tehtävät - työssä tarvittava osaaminen - tulevaisuuden tarpeet ja työkentän muutos	Kansainvälisten kumppaneiden näkökulma - yhteistyön tarkoitus kumppanin näkökulmasta - kokemukset vaihdoista - haastateltavan kulttuurisen kontekstin merkitys

Tekstin muokkaaminen osiksi mahdollisti analyysin ja tulkinnan seuraavaan vaiheeseen, merkitysten tulkinnan. Kuvailevat merkitysverkostot täsmensivät tekstistä nousevia merkityksiä ja auttoivat minua käymään tekstin kanssa dialogia, joka mahdollisti tekstistä nousevien kysymysten kuulemisen (Alvesson ja Sköldbberg 2000, 62 ja 86 – 87; Hannula 2007). Avaan seuraavaksi sitä, miten siirryin merkitysten tunnistamisesta merkitysten tulkintaan, joka eteni merkitysten tunnistamisen kautta tarkentuneiden osien ja kokonaisuuksien yhteensovittamisen sekä kysymisen ja etsimisen kautta syvenevän ymmärtämisen vuoropuheluna.

### 7.1.5 Merkitysten tulkinta

Merkitysten tunnistamisen myötä muokkasin aineistoni muotoon, josta näin, millainen aineisto kaikkiaan on, mutta en vielä sitä, mitä teksti minulle kertoo. Pystyin hahmottamaan tekstin keskeiset teemat ja niiden alle tarkentuvat käsitekokonaisuudet, joista minun oli jatkettava eteenpäin. Tekstin luennan myötä aloin kysyä, mitä kukin teema oikeastaan tarkoittaa ja mitä voin aineistosta oppia suhteessa tutkimuskysymykseeni. Kävin jokaisen teemakokonaisuuden kohta kohdalta läpi kysyen:

- Mitä tämä teema tai käsite kertoo tutkimuskysymyksestäni?
- Mitä tämä teema tai käsite kertoo osallisesta?
- Millä tavoin tämä teema tai käsite on merkityksellinen tutkimuskysymykseksi kannalta?
- Miksi tämä teema tai käsite on merkityksellinen tutkimuskysymykseksi kannalta?

- Millaisia laajempia kokonaisuuksia tämä teema tai käsite voi muodostaa toisten teemojen tai käsitteiden kanssa?
- Miten minä tutkijana ymmärrän tämän teeman tai käsitteen kertomaa?

Teemakohtaiset kysymykset nousivat tekstistä, sillä kuvailevat teemakokonaisuudet näyttäytyivät tässä vaiheessa vielä käsitetasolla vailla syvempiä merkityksiä. Ne kertoivat kyllä millainen aineisto on, mutta teksti esitti kysymyksiä siitä, mitä se minulle voisikaan kertoa, jos osaisin sitä riittävästi kuunnella (Alvesson ja Sköldbberg 2000, 52 – 66; Hannula 2007, 119 – 124). Merkitysten tulkitsemisen vaihe on kokonaisvaltaista ymmärtämisen pyrkimystä, jossa tutkijana minun piti sekä sovittaa yhteen ja käsittää osia ja kokonaisuuksia että tulkita niitä omista merkitysyhteyksistään käsin. Hannula (emt., 119) puhuu tutkijasta tekstin tulkkina, joka saa tekstin puhumaan, osaa mennä tekstin taakse ja ymmärtää siitä syviä merkityksiä osana tekstin omaa kontekstia. Vaikka olin jo merkitysverkostojen kudelman luomisen vaiheessa, jossa kokonaisuus jäsenyi irti yksittäisestä osallisesta, oli minun muistettava osallisen oma elämismaailma, josta merkitysyhteys syntyy, sillä se mahdollistaa ymmärtämisen osallisen omasta todellisuudesta käsin.

Kysymisen ja etsimisen vuoropuhelusta syntyi holistinen käsitys tekstin kertomasta todellisuudesta, josta muodostin analyyttiset tulkintakategoriat, joista jäsenin aineistoa ryhmittävät puheentavat (Cohen ym. 2008; Cousin 2009; Freebody 2004; Kvale 1996; Patton 2002; Punch 2009). Erilaisia diskursseja kuvaavista kategorioista jäsenyi kokonaisuuden kuvaamisen vaihe, merkitysverkostojen kudelma, joka vastasi tutkimuskysymykseeni. Tapaustutkimukseni kartoittavan vaiheen puheentapoja jäsentäviksi kategorioiksi muodostuivat *kansainvälisyyspuhe*, *osaamispuhe*, *muutospuhe* ja *taitopuhe*, joista kukin pitää sisällään yhden kansainvälisyysosaamisen diskurssiivisen näkökulman. Nämä näkökulmat muodostavat jollain tapaa jaetun ymmärryksen, *sovitun totuuden, jota kukin osallinen määrittää ja kokee omalla tavallaan, ja jota konstruoidaan erilaisten puheentapojen kautta*. Kuten Kujala (2007, 13) toteaa, se, mitä pidämme todellisuutena, syntyy vuorovaikutuksessa ja tuotetaan kielen ja kommunikoinnin kautta. Kyseessä on siis yhteinen dialoginen sopimus siitä, mikä on totta. Valleala (2006) käyttää käsitettä yhteinen ymmärtäminen. Huttunen (1999, 36 – 37) puhuu ymmärryksen muotoutumisen diskurssiperiaatteesta, jossa merkitykset määritellään yhteisen keskustelun kautta, ja joka tukee koulutustehtävää eheästi silloin, kun kaikki toimijat (oppijat mukaan lukien) voivat hyväksyä yhteisesti määritellyt periaatteet. Tiedon rakentaminen on tällöin yhteistä jaettua merkitysten etsintää, jossa kunkin osallisen mieli ja maailma ovat toisiinsa yhteydessä ja käsitykset muovautuvat kriittisen reflektion välittämänä (Tynjälä 1999; Varto 1995, 2000). Husu (2002, 20) tarkoittaa, että konstruktiokokonaisuuden muodostaman sovitun todellisuuden muodostaminen on vuoropuhelua osallisten tulkinnan sekä suhteellisen koetun totuuden välillä.

Kuvaan seuraavaksi osallisten puheentavoista muodostuvia diskurssiivisia kategorioita. Keskustelen ensin siitä, miten kansainvälisyyspuhe on ammattikorkeakoulussa muotoutunut, ja kuinka se toimii lähtökohtana oppijan kansainvälisyysosaamisen tukemiselle. Puheentavan taustalla oleva kansainvälisyyden eetos välittyi erityisen selvästi koulutuskontekstin osallisten haastatteluista, sillä työelämä ja kansainväliset avainkumppanit katsoivat kansainvälisyysosaamista hiukan eri nä-

kökulmista eivätkä kokeneet olevansa osallisia keskustelussa koulutuskontekstin päämääristä ja tehtävien suuntaamisesta. Heidän merkityksenantojaan kuvaan muutos- ja taitopuheen yhteydessä.

## 7.2 AINEISTOSTA JÄSENTYVÄT PUHEENTAVAT

### 7.2.1 Kansainvälisyyspuhe

Yhteiskunnasta välittyvä kansainvälisyyden eetos koko korkeakoulusektorilla leimaa aikaamme – *kansainvälisyyspuheeksi* nimeämäni kansainvälistymisen välttämättömyyttä kuvaava keskustelu ilmeni jokaisen koulutuskontekstin toimijan haastattelusta. Kansainvälisyyspuheeksi nimitän tapaa, jolla osalliset kuvasivat kansainvälisyysosaamisen *yhteisesti määriteltyä diskurssissa syntyvää merkitystä, yhteistä ymmärrystä siitä, että kansainvälisyys on korkeakoulusektorilla olemassaolon ja toiminnan uudistamisen lähtökohta*. Kansainvälisyyspuheessa kansainvälisyysosaamista tarkasteltiin välittömänä seurauksena korkeakoulusektorin kansainvälistymisen vaatimuksesta, se ansaitsi paikkansa kansainvälistymisen vaatimusten myötä. Kansainvälisyyspuheeseen kiinnittyivät korkeakoulun toimintaa ohjaavat eurooppalaiset koulutusta määrittävät prosessit, opetushallinnon ohjaava vaikutus sekä ammattikorkeakoulun strategiatyö ja pedagoginen johtajuus. Kansainvälisyyden ja siitä seuraavan kansainvälisyysosaamisen tuottamisen perustelun osalliset kiinnittivät erityisesti ammattikorkeakoulun tehtäviin ja olemassaolon oikeutukseen:

”Kyllä se (tehtävä) on opiskelijoitten kansainvälisyystaitojen tukeminen. Että valmistaa opiskelijoita kansainvälisyyden vaatimuksiin työelämässä. Näen tän kansainvälistymisen haasteen koko ammattikorkeakoulutasolla” AMK1

”Ei oo mikään korkeakoulu, jos ei oo kansainvälinen. Eikä opiskelija, joka siellä opiskelee, opiskele korkeakoulussa, jos siinä ei oo niitä kansainvälisyyden elementtejä jollakin tavalla läsnä siinä opetuksessa ja toiminnassa.”AMK2

”Maakunnallisuus edellyttää kansainvälistymistä...kyllä joensuulainen yrittäjä tarvitsee sitä puolalaista asiakasta, et se kansainvälisyys tulee joka tapauksessa mukaan.” AMK4

Koulutustehtävän määrittely on koulutuspolitiikan, opetushallinnon, koulutuskontekstin ja työelämän välistä vuoropuhelua, jossa yhdessä tarkennetaan tavoitteita ja etsitään jaettua ymmärrystä. Osalliset kuvasivat eri tavoin sitä, mihin kansainvälisyyden eetos perustuu. Keskeisiksi kansainvälisyyspuheen tiedolliseksi perustaksi muodostuivat erilaiset dokumentit kansainvälisellä, kansallisella ja paikallisella tasolla. Diskurssiperustainen konstruktioiden muodostus edellyttää yhteisesti hyväksyttyä taustaa, tietoa, jolle ymmärrystä koulutuksen uudistumista voidaan kontekstissa rakentaa (Fullan 1994; Husu 2002; Huttunen 1999). Ammattikorkeakoulujen tehtävänä olevan oppijan kansainvälisyysosaamisen tuottamista tukevaa kansainvälisyyspuhetta määrittävät kansainväliset koulutuksen suositukset, eurooppalaiset viitekehykset, opetusministeriön kansainvälisyysstrategia sekä ammattikorkeakoulujen omat toimintastrategiat, jotka kaikki muodostavat pohjaa sovitun todellisuuden

muodostamiselle. Kuten Fullan (1994, 156) sanoo, koulutuksen poliittinen mandaatti on osa koulutustoiminnan perustaa.

Ammattikorkeakoulun kansainvälistymistä ja kansainvälisyysosaamisen merkityksen muodostumista määrittävät viitekehykset, tavoiteohjelmat ja muut keskeiset dokumentit kokosin osallisten kertoman pohjalta taulukkoon 5. Haastattelu- ja analysointivaiheen jälkeen on julkaistu useita uusia ohjaavia dokumentteja, mutta rajaan ne tarkasteluni ulkopuolelle ajallisen etäisyyden vuoksi. Kiinnitän tarkasteluni osallisten kohtaamisten ajalliseen todellisuuteen ja sen heijastumiin osallisen ja minun välisessä ymmärryksen muodostumisessa (esim. Carr 1986). Näin taulukkoon ovat valikoituneet dokumentit, jotka olivat aineiston keruu- ja analysointivaiheessa keskeisiä ammattikorkeakoulun toiminnan määrittäjiä.

*Taulukko 5. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun toimintaa sääntelevät ja kansainvälisyyspuhetta muovaavat keskeiset dokumentit, niiden tavoitteet ja käyttöönotto.*

Organisaatio tai prosessi ja siihen liittyvät keskeiset dokumentit	Dokumenteissa asetetut tavoitteet	Heijaste ja käyttöönotto PKAMK:n tasolla
<b>BOLOGNAN PROSESSI</b> - Euroopan Komissio 2007 - Kansallinen seurantaportti 2005 – 2007 - Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä (ARENE 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yhteinen eurooppalainen korkea-koulutusalue v.2010</li> <li>- tutkintojen vertailtavuus</li> <li>- opintojen mitoitus ja hyväksilukukäytänteet</li> <li>- koulutuksen tavoitteiden määrittely oppimistuloksina ja osaamisena</li> <li>- yhtenäinen tutkintorakenne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ECTS ja Diploma Supplement jo käytössä</li> <li>- yleiset kompetenssit määriteltä ammattikorkeakouluissa</li> <li>- merkittävä vaikutus opetus-suunnitelmien kehittämiseen</li> <li>- tutkintorakennetta pohditaan</li> </ul>
<b>EUROOPAN KOMISSIO EQF</b> - Eurooppalaisten tutkintojen viitekehys 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sisäinen ja ulkoinen laadunvarmistus</li> <li>- laadun varmistusprosessin tunnusmerkit</li> <li>- osaamisen määritelmät koulutuksen eri viitetasoille</li> <li>- tutkinnot kuvataan oppimistuloksina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kansalliset tutkintojen viitekehykset EQF:n pohjalta</li> <li>- osaamisen määritelmät AMK-tutkinnoille (tasot 6 ja 7)</li> <li>- NQF</li> </ul>
<b>OKM</b> - Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 - 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aidosti kansainvälinen korkeakoulu yhteisö</li> <li>- korkeakoulujen laadun ja vetovoiman lisääminen</li> <li>- osaamisen viennin edistäminen</li> <li>- monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen</li> <li>- globaalin vastuun edistäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opetussuunnitelmien uudistaminen, kansainvälistymisen näkökulma</li> <li>- uudelleen organisoituminen, kansainvälistymisen yhteiset tavoitteet</li> <li>- kotikansainvälistymisen mahdollisuuksien turvaaminen</li> </ul>
<b>PKAMK</b> - Strategia 2007 – 2012 - Opetussuunnitelmat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arjen kansainvälisyys, kansainvälisyys osaksi koko ammattikorkeakoulun toimintaa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opetussuunnitelmien uudistaminen</li> <li>- kansainvälisyyden oppimispolkujen rakentaminen</li> <li>- kansainväliset verkostot yhtenä kehittämistoiminnan edellytyksenä</li> </ul>

Kansainvälisyyspuhetta muovaavat dokumentit tulevat osaksi sovitun todellisuuden muodostamista strategiatyön, laatu järjestelmän ja pedagogisen johtajuuden kautta. Näin niistä tulee osa myös jokaisen opettajan pedagogisen tiedon muodostumisen prosessia tai ainakin niistä pitäisi tulla (vrt. Husu 2002). Ne ohjaavat kansainvälisyysosaamisen määritellyn merkityksen muodostumista, esiin nostamista opetus-suunnitelmissa ja kehittämistoiminnassa sekä käytännön osaamistavoitteiden asettamista ja tavoitteisiin pyrkimisen tapaa.

Ohjaavien dokumenttien toimeenpanoa voi edeltää myös aktiivinen ja pitkäjänteinen selvitystyö, koulutustehtävää ohjaava yhteinen tiedon muodostuksen diskurssi, kuten Bolognan prosessin kohdalla. Ammattikorkeakoulut määrittivät Bolognan prosessin suomalaista sovellusta yhteisessä kolmivuotisessa hankkeessa. Eräs osallisista kertoo kansainvälisyysosaamisen merkityksen muodostamisesta hankkeessa:

”Tosiaan syntyy tällainen kansallinen työryhmä. Ensimmäisenä siinä kerättiin semmoinen tausta-aineisto...et mitä osaamista tarvitaan. Muistaakseni toisena kuudesta alueesta nous kansainvälisyysosaaminen.” AMK3

Bolognan prosessi määrittää omalta osaltaan kansainvälisyyspuhetta ja kansainvälisyysosaamisen merkitystä. Se edistää korkeakoulutuksen kansainvälistymistä sekä oppijan kansainvälisyysosaamisen suunnitelmallista ja tavoiteperustaista tukemista antamalla opettajalle selkeitä suuntaviivoja toiminnan ohjaukseen. Prosessista annetut julkilausumat (mm. Euroopan Komissio 2007) sekä sen edistymistä ja toimeenpanoa seuranneet raportit (Kansallinen seurantaraportti 2005 – 2007; ARENE 2007) antavat kansainvälisyysosaamista tukevia menetelmällisiä suosituksia lisätä ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden ja opettajien liikkuvuutta eri maiden välillä, kansainvälistä verkostoitumista sekä kansalliset rajat ylittävää koulutuksen kehittämistoimintaa. Prosessin tavoitteena on yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue, jossa eri jäsenvaltioiden välillä koulutus on mitoitukseltaan yhtenäistä, sisällöiltään vertailukelpoista ja siirrettävissä korkeakoulusta / jäsenvaltiosta toiseen oppijan tai jo työelämässä mukana olevan henkilön ja yhteiskunnan tarpeiden mukaisesti. ECTS -järjestelmän opintopistemitoitus sekä liikkuvuuteen liittyvien opintojen vertailtavuuden ja korvaavuuden varmistamista edistävä tutkintotodistuksen liite, Diploma Supplement, on jo otettu ammattikorkeakouluissa sujuvasti käyttöön. Tutkintorakennetta ei sen sijaan vielä ole täysin yhtenäistetty. Bolognan prosessin rakennehaasteita eräs osallinen kuvaa seuraavanlaisesti:

”Viimeistään kymmenen vuoden kuluttua meillä on Bolognan prosessi viety myös rakenteellisesti loppuun. Nythän sitä on sovellettu tähän meidän rakenteeseen ja sieltä on tullu näitä kompetenssiasioita ja jaettu, mitä milläkin tasolla tulee osata. Tarkotan tällä sitä, että meille tulee se kolme plus kaksi rakenne. Se tulee väkisellä ja väistämättä.... Bolognan sopimus on sitten vasta lopullinen, kun mekin päästään siihen kolme plus kaksi rakenteeseen. Minä pidän sitä jopa välttämättömänä, jotta suomalainen järjestelmä tuottaa EU-kelpoisia (osaajia).” AMK4

Euroopan komission Eurooppalaisten tutkintojen viitekehys (Euroopan komissio 2008) tukee kansainvälistä liikkuvuutta ja edistää elinikäistä oppimista määrittämällä tiedon, taidon ja pätevyyden tunnisteet koulutuksen eri viitetasoille. Kansainvälisyysosaamista EQF ei sinällään määritä, mutta sen ohjausvaikutus heijastuu kansainvälisyyspuheen osana kaikille osaamisen sektoreille erityisesti vertailtavuuden ja siirrettävyyden näkökulmista. Koulutuksen määrittelytyön tavoitteena on lisätä tutkintojen vertailtavuutta ja ymmärrystä osaamisen sisällöistä tutkintojen läpinäkyvyyden ja siirrettävyyden helpottamiseksi sekä yhteisen ym-



määrityksen muodostumisen tukemiseksi. Koulutuksen laadun kehittäminen korostuu myös tutkintojen viitekehyksessä, sillä Euroopan komissio suosittaa jäsenmaiden noudattavan yhteisiä laadunvarmistamisen periaatteita erottamattomana osana oppilaitoksen sisäistä johtamista.

Opetus- ja kulttuuriministeriö suuntaa korkeakoulusektorin kansainvälisyyspuhetta korostamalla aidosti kansainvälisen korkeakoulun merkitystä. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian (2009, 26 – 32) mukaan tulevaisuuden korkeakoulukoulutus on monella tapaa kansainvälistä:

- Suomalainen korkeakoulutus antaa valmiudet työskennellä kansainvälisessä toimintaympäristössä. Korkeakoulujen henkilöstön kansainvälinen kokemus ja kansainväliset yhteydet parantavat tutkimuksen ja opetuksen laatua sekä tukevat opiskelijoiden kansainvälistymistä.
- Korkeakoulut tarjoavat korkeatasoista vahvuusalueilleen keskittyvää vieraskielistä opetusta sekä hyödyntävät aktiivisesti kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksia erityisesti EU- ja pohjoismaisessa yhteistyössä.
- Ulkomaisten opettajien, tutkijoiden sekä tutkinto-opiskelijoiden määrä on noussut vuoteen 2015 mennessä merkittävästi ja korkeakoulut ovat aidosti kansainvälisiä opiskelu- ja työyhteisöjä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamat tavoitteet ohjaavat vahvasti ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämistä ja kansainvälisyysosaamisen määrittelyä kontekstin tasolla. Määrittely puolestaan välittyy oppijan kansainvälisyysosaamisen tukemiseen osana opetussuunnitelmatyötä, ja heijastuu opettajan työhön ohjaten oppijan ja opettajan pedagogista suhdetta (vrt. Hakala 2007). Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun kansainvälisyyspuheessa strategiseksi tavoitteeksi on otettu arkipäivän kansainvälisyys, jota osalliset kuvaavat mm. seuraavaan tapaan:

”Yks meidän päästrategiavalintoja on tää arkipäivän kansainvälisyys ja ne on aika hyvät sanat nää kaks sanaa, et sen pitäis tulla siks arkipäiväksi.” AMK3

”Koko ammattikorkeakoulussa ollaan tietoisia tästä yhdestä tavoitteesta. Se on helpo po muistaa.” AMK6

”Pitäis saaha koko opetussuunnitelma sillä tavalla, että se kansainvälisyys ois siellä mukana. Pitäis saaha se kansainvälisyys sinne koko juttuun” AMK1

Kansainvälisyyspuhe välittyi osallisten näkökulmista yhteisesti hyväksyttynä koulutustehtävää määrittävänä diskurssina, jossa määriteltyjä merkityksiä muodostetaan jaetun dialogin välityksellä (vrt. Huttunen, Kakkori ja Heikkinen 1999, 114; Kakkori 2003, 2009; Tynjälä 1999; Van Den Hengel 1982). Kontekstin toimijat totesivat kansainvälisyyspuheen tavoitteiden ja ammattikorkeakoulun arjen olevan kuitenkin vielä suhteellisen kaukana toisistaan. *Koettu merkitys* muotoutuu osittain ristiiriitaiseksi määritellyn merkityksen kanssa. Osalliset kuvasivat koettua merkitystä, tavoitteiden ja tämänhetkisen tilanteen etäisyyttä mm. seuraavaan tapaan:

”Nyt kun tässä uudessa strategiassa on tää arjen kansainvälisyys, niin must se on hyvä fraasi, jonka toteutuminen kumminkin vaatii tosi paljon toimenpiteitä.” AMK5

”Eihän se (kansainvälisyys) ihan hirveesti tässä meidän arkipäivässä useimmissa yksiköissä näy. Et nyt meillä on semmosia yksiköitä, jotka menee proaktiivisesti sisään näihin asioihin. Ja sitten on taas monia yksiköitä, joissa ei tiedetä mitään. Toivon, että semmoset erot vähän tasottus.” AMK3

”Ei se ole semmosta systemaattista vieläkään, vaikka paljon siitä on puhuttu.” AMK2

”Oma käsitys on, että erittäin kirjavaa, kansainvälistyminen ja sen eri muodot on tosi vaihtelevaa. Olisi tavoiteltavaa saada sitä tasaisemmaksi.” AMK6

Osallisten kansainvälisyyspuheesta välittyi kuva arjesta, jossa ammattikorkeakoulun henkilöstön sekä yksiköiden välillä on selkeitä eroja oppijan kansainvälisyysosaamisen tukemisen ja kansainvälisen toiminnan motivaation suhteen. Kansainvälisyyspuhe ja siinä kansainvälisyysosaamiselle määritelty merkitys ei vielä tavoita kaikkien kontekstin toimijoiden arkea eikä muodostu osaksi jokaisen opettajan työtä. Osalliset kuvasivat kriittisiksi tekijöiksi opettajan oman osaamisen ja kiinnostuksen, joiden arvioitiin välittyvän suoraan oppijoihin:

”Ei meillä hirveen vahvalla pohjalla tämä kulttuuriopetus vielä ole...Opettaja opettaa sitä, mitä se osaa. Jos se ei tiie tai jos se on hyvin epävarma niin kuin suurin osa meidän opettajista...niin hyvin mielellään se jättää sen asian käsittelemättä.... Se on suurin tekijä, jos opettaja ei oo ite siihen motivoitunut tai ei oo sitä tietoo... Paljon tarvitaan sitä kansainvälisyystaitoa ja puutteita on hyvin paljon.” AMK1

”Haaste on opettajien kansainvälisyysmyönteisyyden nostaminen, koska se vaikuttaa sitten aika laajalla sektorilla siihen, miten se huomioidaan opetuksessa, miten siitä kerrotaan opiskelijoille ja miten innostetaan opiskelijoita... Siinähan on jatkumona tämä opetussuunnitelman kansainvälisten elementtien mukaan ottaminen.” AMK5

Kansainvälisyyspuheen kautta määritellyn kansainvälisyysosaamisen koettu merkitys poikkeaa monin osin määritelmästä merkityksestä. Useat osalliset ilmaisivat huolensa siitä, miten eri tavoin eri koulutusohjelmien ja yksiköiden oppijilla on mahdollisuus edistää omaa kansainvälisyysosaamistaan opintojen, kansainvälisten vaihtojen tai omaehtoisen oppimisen kautta. Periaatteessa jokaisella oppijalla pitäisi olla samanlaiset mahdollisuudet oman kansainvälisyysosaamisensa edistämiseen. Hallinnollisten rakenteiden, kuten rahoituksen ja opintojen korvaavuuden osalta tietyllä tapaa onkin, mutta käytäntö ei kuitenkaan kohtaa jokaista oppijaa samalla tavoin. Osallisilla oli huoli myös siitä, miten opettajan taitoa kansainvälisyysosaamisen edistämiseen tuetaan, sillä opettaja toimii oman osaamisensa ja motivaationsa puitteissa. Osalliset toteivat, että opettaja tarvitsee tukea oman kokemuksensa kartuttamiseksi, kannustusta kansainvälisiin vaihtoihin sekä kielikoulutusta ja kulttuurienvälisen osaamisen tukemista. Opettajan tiedon tukeminen, motivaatio ja sitoutuminen edellyttävät jaettavaa konstruktivistista ymmärrystä siitä, mitä kansainvälisyys ja kansainvälisyysosaaminen oikein ovat, sekä miksi ja miten niitä tavoitellaan (vrt. Husu 2002).

Tavoitteellinen ja jokaiseen opettajaan ulottuva pedagoginen johtajuus ja strategiatyö voivat toimia diskurssia eheyttävänä elementtinä sekä tuoda määriteltyt ja koetut merkitykset lähemmäksi toisiaan. Strategisten valintojen ja opetussuunnitelmatyön uskottiin vähitellen edistävän kansainvälisyyspuheen yhteistä tuottamista ja

kansainvälisyyden tavoitteiden toteutumista ammattikorkeakoulussa. Valinnat ja opetussuunnitelmat mahdollistavat monialaisen yhteistyön ja lisäävät koko henkilöstön osallisuutta kansainvälisyyspuheeseen. Yhteisen jakamisen ja käsitteellisen ymmärryksen avulla kansainvälisyyspuhe voi jossain määrin tavoittaa nekin toimijat, jotka ovat tällä hetkellä sen ulottumattomissa. Avoin dialogi on kuitenkin laajassa toimijajoukossa haasteellista; se edellyttää luottamuksellisuutta, vastavuoroisuutta, tasaveroisuutta ja pitkäjänteistä työskentelyä sekä toisen kohtaamista minä-sinä suhteen tasolla (Buber 1986; Lehtovaara 2001a; ks. myös Huttunen 1999; Patton 2002, 64).

Seuraavaksi kuvaan, millaisia kansainvälisyysosaamisen merkityksenantoja näyttäytyi osaamispuheen näkökulmasta katsottuna. Osaamislupauksien määrittely on osa ammattikorkeakoulujen yhteistä pedagogista diskurssia, johon työelämän ja avainkumppaneiden kumppanit eivät juuri kokeneet osallistuvansa. Tarkastelen näin osaamispuheen merkityksiä lähinnä kontekstin toimijoista käsin.

## 7.2.2 Osaamispuhe

Kansainvälisyysosaamisen käsitteen määrittelyyn sisältyy myös kansainvälisyysosaamisen näkeminen osaamislupauksena, lupauksena siitä, mitä oppija todella osaa työelämään siirtyessään. Keskustelu osaamislupauksista muodostaa *osaamispuheen*, jolla tarkoitan sitä tapaa, *miten osalliset kuvasivat kansainvälisyysosaamisen merkitystä osaamisen kielen näkökulmasta*. Osaamislupauksen perusta on rakennettu osana Bolognan prosessia, jossa mitoitusjärjestelmää syvällisempi ja koulutuksen kehittämisen kannalta merkittävämpi kehittämisjuonne on koulutuksen tavoitteiden määrittäminen oppimistuloksina ja osaamisena. Eräs osallinen kuvaa prosessia seuraavasti:

”Ensimmäinen osio oli se, että laitettiin näitä perusmuotoja kuntoon, sovittiin yhdessä lukuvuoden mitoituksista ja tämmösistä rakenteellisista asioista. Jos ajatellaan sitä ECTS-järjestelmän luonnetta, helpottaa meidän yhteisymmärrystä mitoituksen mielessä. Meillä on yhteinen kieli puhua opintasuoritusten laajuudesta ja niitten siirtämisestä. Toinen osio, on että pyritään rakentamaan yhteinen osaamisen kieli.” AMK3

Oleellista on painopisteen siirtäminen tutkinnon suorittamisesta osaamisen kehittymisen tukemiseen ja ymmärryksen etsiminen siitä, mitä osaaminen on. Jaettu osaamisen ymmärtäminen antaa perustan yhteiselle transformatiivisen oppimisen tukemiselle, todelliselle muutokselle oppijan elämismaailmassa (vrt. Jaatinen 2009; Kaikkonen 2000, 2001, 2004a, 2004b; Kohonen 2009a,b). Oppijakeskeisyys, yksilön tietoisuus omasta osaamisestaan ja osaamisen kehittämistarpeista sekä elinikäisen oppimisen edistäminen ovat liikkuvuuden ja työelämän joustojen edistämisen ohella prosessin tärkeimpiä tavoitteita, jotka ovat merkittävästi ohjanneet opetussuunnitelmien osaamislähtöistä uudistamistyötä. Tavoitteena on oppijan henkilökohtaisen autonomian ja sisäisen puheen taidon tukeminen, oppijan kasvaminen aidosti omasta oppimisestaan vastaavaksi subjektiksi, joka pystyy itse ymmärtämään, miksi hän oppii ja millainen oppiminen on hänelle merkityksellistä (esim. Holec 1981; Kohonen 2009a, 2009b; Little 2004; Piippo 2009; Vygotsky 1986; ks. myös Atjonen 2007). Osaamislupauksen keskeistä merkitystä osaamispuheen ytimenä osalliset kuvaavat esimerkiksi seuraavasti:

”Ne on minusta osaamislupauksia, lupauksia työnantajalle mutta myös meille tuleville opiskelijoille, että kun tulet meille opiskelemaan tai palkkaat meiltä valmistuvan henkilön, niin tällaista osaamista voi odottaa.” AMK3

Osaamispuheen osana ammattikorkeakoulut ovat määritelleet yhteisessä Bolognaan prosessiin liittyvässä projektissaan oppijan yleisten työelämävalmiuksien rakentamisen pohjaksi kaikille koulutusaloille yhteiset kompetenssit (ARENE 2007). Yhteiset kompetenssit ovat lupauksia siitä, mitä oppija osaa kultakin työelämässä tarvittavalta yleisosaamisen alueelta. Lisäksi ne toimivat myös sovitun totuuden eksplikoijina. Selkeät oppimistulosten ja osaamistavoitteiden kuvaukset ovat edellytys koulutustoiminnan onnistumisen seurannalle ja koulutuksen laadun arvioinnille. Ne toimivat pohjana yhteisölliselle autonomialle, jaetulle sosiokulttuuriselle oppimiselle, mikä mahdollistaa koulutuskontekstin toimimisen tavoitteiden suuntaisesti (Kohonen 2001a, 2009a). Yhteisöllinen autonomia sitoo oppijan henkilökoh- taisen autonomian osaksi koulutuskontekstin todellisuutta, sillä oppija toimii ja tekee valintojaan sen mahdollistamissa ja asettamissa rajoissa (esim. Kakkori 2003, 2009; Kohonen 2009a; Virtanen 2006; ks. myös kuvio 3). Osaamislupaukset näkyvät myös opetussuunnitelman keskeisinä juonteina, jotka määrittävät opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Yhteisöllinen autonomia ulottuu jokaisen koulutuskontekstin toimijan arkityöhön, ja kuten Kohonen (2009a) toteaa, oppijan ja opettajan autonomia kehittyvät rinnakkaisina prosesseina.

Suomalainen tapa määrittää ammattikorkeakouluopiskelijan kansainvälisyys- osaaminen omaksi osaamislupauksekseen on muusta Euroopasta poikkeava käytän- tö. Muualla kansainvälisyysosaaminen sisällytetään viestintä- ja vuorovaikutustai- toihin. Tosin ammattikorkeakoulujen kieli- ja kulttuurikasvatuksen suuntaviivoja määrittävä Eurooppalainen viitekehys (2004) asettaa työelämän tarpeita palvelevan opetuksen yhdeksi tavoitteeksi oppijan monikulttuurisen osaamisen tukemisen. Viitekehys kuitenkin koettiin hankalaksi toiminnan ohjeistajaksi:

”Se on hyvin vaikeesti avautuva. Et sieltä tule näitä taitotasot, mutta siihen se vali- tettavasti jää. Kun on opetussuunnitelmia tehty, niin ei sitä viitekehystä ole käytetty hyväksi.” AMK1

Viitekehysten hyödyntäminen on jäänyt vähäiseksi osaamispuheen ohjaajana ja so- vitun todellisuuden rakentamiseen on etsitty muita tiedollisia perusteita. Arvioinnin merkitys oppimista ja opettajan toimintaa ohjaavana tekijänä on keskeinen, sillä ar- viointi osoittaa sen, mitä pidetään merkityksellisenä ja tavoiteltavana oppimisena (Atjonen 2007; Linnakylä ym. 1996; Takala 1984). Pohjois-Karjalan ammattikorkea- koulussa kansainvälisyysosaaminen on haluttu määritellä omaksi osaamislupauk- sekseen, että osaaminen saa enemmän painoarvoa:

”Meillä tehtiin se päätös, että se on oma kokonaisuus ja perustelu sille on, että se nousee sitten erilliseksi arvioinnin kohteeksi. Meillä on paljon opiskelijoita ja henkilökuntaa- kin, jolla on hyvät viestintä- ja vuorovaikutustaidot, mutta voi olla, että he on sitten aika huonoja, kun mennään kansainväliseen toimintaympäristöön...Se on tällainen erotte-

leva osaamistekijä. Se voi olla aika ratkasevastikin erotteleva, kun lähetään miettimään, minkälaisia urakehitysmahdollisuuksia on.” AMK3

Osaamispuheen sisällä osalliset pohtivat sitä, miten osaamislupauksien täyttymistä mittaavan arvioinnin periaatteiden ja toimintaprosessien tulee olla oppijalle näkyviä sekä oppijan ja opettajan yhdessä hyväksymiä (vrt. esim. Kohonen 2001a). Usea osallinen toteaa, että *”sitä opitaan, mitä arvioidaan”*. Oppija huomaa nopeasti sen, jos osaaminen jää pelkäksi kuvaukseksi opetussuunnitelmassa, eikä sitä oikeasti vaadita tai tueta (vrt. Atjonen 2007; Takala 1994). Arviointiin halutaan kuitenkin suoriutuksen sijaan osaamista painottava näkökulma, jossa kertynyttä osaamista voidaan arvioida esimerkiksi toiminnallisesti tai reflektoitvien keskustelujen välityksellä (vrt. Mällinen 2004). Tavoitteena on autenttinen arviointi, jossa arvioinnin ohjaava merkitys on keskeinen, ja jossa myös opettaja oppii (esim. Kohonen 2001a, 50 – 54; Takala 1994, 4 – 6). Autenttisessa arvioinnissa ohjauksen merkitys korostuu niin, että oppija ja opettaja pohtivat yhdessä paitsi sitä, mitä oppija osaa, myös sitä, millaista osaamista ja miten oppijan tulisi kasvattaa (vrt. Irma Huttunen 2004). Myös oppijan voimaantumisen kokemukset ovat tärkeitä, sillä ne auttavat oppijaa eteenpäin kasvussa kohti henkilökohtaista autonomiaa (esim. Atjonen emt.; Little 2004). Tärkeää on, että oppija oppii itse tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittämistarpeensa, missä opettajan ohjauksella on merkittävä rooli (esim. Kohonen 2005a).

Osaamispuhe on myös osa laatutyötä, jonka tavoitteena on edistää sovitun totuuden ilmituloa ja jakamista jokaisen toimijan kohdalla. Tavoitteena on yhtenäisen osaamisen kielen myötä todennettavissa oleva osaaminen ja oppijan osaamisen yhtenäinen, tasapuolinen, tukeminen. Laadunvarmistuksen opetustyössä tulee suosituksen mukaan (Euroopan Komissio 2008, 15) sisällyttää:

- selkeät ja mitattavat tavoitteet ja normit,
- täytäntöönpanon suuntaviivat sidosryhmien osallistumisen huomioiden,
- asianmukaiset resurssit,
- johdonmukaiset arviointimenetelmät itsearviointin ja ulkoisen arvioinnin yhdistäen,
- selkeät palautemenettelyt,
- laajasti saatavilla olevat arvioinnin tulokset.

Osaamispuheen mukaan näiden laadunvarmistamisen periaatteiden tulisi näkyä ammattikorkeakoulun toiminnassa ja jokaisen opettajan arkityössä, mutta näin ei vielä ole, vaan määritelty ja koettu merkitys ovat vielä matkan päässä toisistaan. Edelleen laadunvarmistuksen periaatteiden tulisi kiinnittyä selkeästi myös kansainvälisyysosaamisen oppimisen tukemiseen, eli niiden tulisi olla osa jokaisen opettajan arkea niin opettajan oman työn kuin esimiestyönkin näkökulmista.

Osaamispuhe näyttäytyy osaamislupauksen mahdollistavan osaamisen ymmärtämisen näkökulmasta vahvasti toimintaa ohjaavana prosessina, johon sitoutuu useita tavoitteita ja toiminnallisia uudistuksia. Tavoitteena on osaamisen kieli, yhteisesti määritelty merkitys siitä, mitä esimerkiksi kansainvälisyysosaaminen (tai muu määritelty osaaminen) on. Dialogisuuden periaatteet ovat myös osaamisen kuvauksessa keskeisiä, sillä toimijoiden jaettu ymmärrys mahdollistaa työskentelyn

yhteisten tavoitteiden suuntaan (vrt. Huttunen 1999; Tynjälä 1999). Ymmärryksen tulisi olla jaettu kaikkien osallisten välillä: sen tulisi jollain tasolla kohdata jokainen opettaja, oppija ja kontekstin toimija.

Kuvaan seuraavaksi muutospuheen näkökulmaa, jossa välittyy työelämän muutoksien heijastuminen kansainvälisyysosaamisen merkityksenantoon. Työelämän osalliset kuvasivat muutosta oman työtodellisuutensa näkökulmasta. He kertoivat, millaisena näkivät työelämän tulevaisuuden ja työelämän toimijan osaamistarpeet oman toimialansa kontekstissa. Koulutus kontekstin osalliset reflektoivat työelämän muutosta yleisesti koulutustehtävän näkökulmasta ja pohtivat sitä, miten se ulottuu opettajan tai muun toimijan arkityöhön.

### 7.2.3 Muutospuhe

Osalliset määrittelivät kansainvälisyysosaamisen merkityksiä myös työelämän muutosten näkökulmasta. Nimeän tämän näkökulman *muutospuheeksi*, jolla tarkoitan sitä tapaa, *miten osalliset kuvasivat työelämän muutoksia kansainvälisyysosaamisen ulottuvuuksia ja tarvetta muovaavina tekijöinä*. Tarkasteluni kiinnittyy tässä vaiheessa selkeämmin maaseutuelinkeinojen koulutusohjelman oppijoiden tulevaan työelämän toimintaympäristöön, kun kahdessa edellisessä alaluvussa tarkastelin ammattikorkeakoulukontekstia kokonaisuudessaan erottelematta erityisesti tarkastelemaani koulutusala. Erottelu ei edellä ollut tarkoituksenmukaista, sillä maaseutuelinkeinojen koulutus toimii osana yhteistä ammattikorkeakoulukontekstia. Tarkastelemani oppijan tuleva työelämä on kuitenkin pääsääntöisesti maaseutuun kiinnittyvä. Oppija tulee yleensä toimimaan yrittäjänä tai maaseudun asiantuntijana, siksi tässä vaiheessa keskityn työelämän muutokseen nimenomaan maaseudun näkökulmasta katsoen.

Työelämän osaamistarpeisiin heijastuviksi muutoksiksi osalliset kokivat maaseudun kansainvälistymisen, maatilojen työvoiman tarpeen, joka täytetään eri maista tulevilla työntekijöillä, sekä maaseudun toimijoiden osaamistason nousun. Osallisten kokemukset ovat Ruohotien (1997) työelämän muutokuvauksen suuntaisia. Ruohotie (emt., 9 – 13) määrittää työelämän muutoksiksi mm. markkinoiden muutoksen, osaamis pääoman merkityksen kasvun, tiedon tarjonnan huikean kasvun, kansainväliset innovaatiot, sosiaalisten ympäristöjen muutoksen ja verkostoitumisen. Osalliset kuvasivat muutosta nimenomaan maaseudun toimintaympäristön muutoksen näkökulmasta, jossa maatalouden murros ulottuu ympäröivään yhteiskuntaan.

”Maatalouden ja viljelijöiden koko tää rakennemuutoshan tässä on tilojen tasolla. Kun aletaan mennä sinne sadan hehtaarin kokoluokkaan ja sadan lehmän kokoluokkaan niin se perinteinen perheviljelmäsystemi katoaa. Sitä joutuu hoitamaan ihan erilaista bisnestä kuin aikasemmin. Joudutaan palkkaamaan työntekijöitä ja joudutaan kehittämään sitä yritysmaisempään suuntaan ja maanviljelijöistä tulee yhtäkkiä yritysjohtajia. Se on vaan kehitettävä se touhu siihen suuntaan. Joillekin se on turmio ja joillekin menestys.” TEY1

Muutospuheesta piirtyy esiin kuva, jossa maaseudun muutos on osa yhteiskunnallista rakenteellista ja taloudellista muutosta. Osalliset kuvasivat yhteiskunnan muutosta osana globalisaatioprosessia (ks. Hall 1999; 2003a, 2003b; Ruohotie 1994, 1997)

ja toivat esiin sen ulottumista myös maaseudulle. Maaseudun kansainvälistyminen nähtiin väistämättömänä kehityksenä osana eurooppalaista maatalouspolitiikkaa sekä maatilojen työvoiman tarvetta, jota kotimainen työvoima ei pysty täyttämään.

”Se voi olla sitten, että siihen (kansainvälisyyteen) on pakko (sopeutua). Tilat kasvaa tosi huimasti ja karjatilat tulee kasvamaan lähivuosina ihan harppauksenomaisesti, jolloin se on itsestään selvää, että ulkopuolista työvoimaa on jostain saatava sen tilan. Silloin monen on opittava toimimaan vierasmaalaisen työvoiman kanssa.” TEH2

”Maaseutu ja maatalousyrittäjäthän on varmaan pisimmällä tässä kansainvälistymisessä, koska EU:n politiikasta puolet on maatalouspolitiikkaa. Mutta moni ei tuu ajatelleks, että se on sitä kansainvälisyyttä. Ja sitten yrityskoot kasvaa ja työvoimaa ei oo saatavilla. Ne on aika pitkälti menny nyt ne työpaikat ulkomaalaisille. Siellä voi olla jopa viittä, kuutta kansallisuutta yhdellä tilalla.” TEH1

Maaseudun kansainvälistyminen muuttaa sosiaalista ympäristöä, edellyttää uudenlaista osaamista ja entistä laajempaa tiedon hallintaa (vrt. Ruohotie 1994, 1997). Muutospuheessa maaseudun toimintaympäristön keskeiseksi määrittäjäksi koetaan eurooppalainen maatalouspolitiikka, joka heijastuu jokaisen yrittäjän toimintaan. Maatalouspolitiikan tukivaikutukset sekä tuen ohjausjärjestelmät vaikuttavat toimialan yrittäjyyden perusteisiin sekä menestyvän maatilankoko- ja toimintatapavaatimuksiin. Muuttuva toimintaympäristö edellyttää toimijoiltaan entistä enemmän osaamista ja uudenlaisia taitoja, jotka puolestaan välittyvät niin yrittäjien kuin asiantuntijoidenkin arkeen ja osaamisvaatimuksiin (vrt. Ruohotie 1997). Maatalousyrittäjien osaamistason nousu heijastuu heidän kanssaan toimivien asiantuntijoiden osaamistarpeisiin. Osalliset kuvasivat viljelijöitä asiakkaina, jotka ovat entistä taitavampia, paremmin koulutettuja ja aikaansa seuraavia, ja jotka vaativat asiantuntijalta jatkuvasti täydentyvää osaamista.

”Maatilayritys vaatii sellasta osaamista ja liikkeenjohdollisia taitoja, ettei siellä enää ilman koulutusta pärjää. Nää viljelijät on nykyisin niin pitkälle koulutettuja ja tiedonjanoisia ja tiedonhaluisia, että ne osaa omatoimisesti ettii tietoa ja käyvät paljon ulkomaila messuilla ja näin. Et ne voi kysyä semmosia juttuja, joita ei Suomessa oo vielä osattu ottaa huomioon ollenkaan... Melkein päivittäin kun juttelee asiakkaitten kanssa niin on puhetta jostakin, että nytte olis Amerikassa sellaset messut, tai Saksassa tai tänä aamu-na joku sano, et pitäis lähtee Ranskassa käymään jottain väärkeitä kattelemassa.” TEK1

Muutospuheessa menestyvä viljelijä näyttäytyy osaajana, jolla on toimialansa kansainvälinen kenttä hallussa sekä kyky ja halu etsiä tietoa omiin tarpeisiinsa. Menestyvä osaaja kykenee ammatilliseen kasvuun ja oman osaamisen uudistamiseen (vrt. Ruohotie 1997, 57 – 60). Osalliset kuvaavat maatalousyrittäjän autonomiseksi oppijaksi, jolle transformatiivinen ja elinikäinen oppiminen on oleellinen osa omaa työtä (vrt. Jaatinen 2009; Kaikkonen 2000, 2001, 2004a,b; Kohonen 2009a,b). Koko maatilatuotantosektori ei kuitenkaan ole vielä osaamisen ja kansainvälistymisen muutoksessa mukana, mutta se on suunta, jota kohti ollaan menossa.



”Nää isommat eturivin viljelijät, se on arkipäivää se isompi investointi ja yleensä te-  
hään matkoja Eurooppaan katsomaan erilaisia ratkaisuja... Tuntuu, että joku robottiti-  
lan isäntä istuu enemmän lentokoneessa kuin joku konsultti... Jotkut isot viljelijät tekee  
ulkomaankauppaa, se on joillekin arkipäivää se toiminta... Mutta tietysti näitä viljeli-  
jöitä, jotka näin toimii, ei ole paljon, mutta se on lisääntyvä juttu, tää maailma jotenkin  
pienenee... Se on jo ihan totta Pohjois-Karjalassakin. Tai ei ehkä ihan totta, mutta tosi  
paljon näitä on, ehkä se on se suunta.” TEN1

Osallinen kuvaa edellä omaa kokemustaan siitä, miten maailma pienenee globali-  
saation myötä ja asettaa toimijalle uusia vaatimuksia (vrt. esim. Hall 1999; 2003a,  
b; Morley 2003; Panzar 2009). Oman toimialan seuraaminen ja siitä oppiminen ovat  
keskeinen osa kykyä pysyä työelämän muutoksissa mukana ja selvitä sen asettamis-  
ta haasteista. Yrittäjä kuvaa omaa osaamisensa päivittämistä seuraavasti:

”Mie luen kaikki mahdolliset ammattilehet ja julkaisut ja artikkelit ja sen lisäksi internet  
on aika kovassa käytössä...Lähes joka vuosi käyn ulkomailla ammattireissun tekemässä  
ja se on yleensä joku alan näyttely tai vastaava...Jos haluaa jotain maatalousteknologiaan  
liittyvää opiskella niin ei kyllä Suomessa hirveen paljon pääse ainakaan yhdellä tilalla  
uuteen. Ehkä sitä ymmärtäis paljon laajemmin tätä touhuu ja markkinoita ja kaikkee,  
kun tietäis, miten tehokasta ja organisoitua se on esimerkiksi Hollannissa.” TEY1

Muutospuheessa korostui, ettei osaamisen kentäksi riitä pelkkä kotimaan konteksti,  
koska toimialan muutos- ja kehitysvauhti on niin nopea, että osa innovaatioista ei  
ehdi tulla kotimaan markkinoille ennen kuin ne ovat jo muualla aktiivisessa käytös-  
sä (vrt. Ruohotie 1997). Kulttuurienvälinen oppiminen on oppimista myös toisenlai-  
sista tavoista toimia (esim. Panzar 2009). Eturivin viljelijä etsii tietoa ja esimerkkejä  
sieltä, missä niitä on ja toimii myös oman alansa edelläkävijänä tuomalla uutta tietoa  
ja uusia toimintatapoja kotimaahan. Näin hän sekä oppii itse että myös edistää mui-  
den toimijoiden oppimista. Haastattelemani yrittäjä kertoo vierailevansa ulkomaais-  
ten kohteiden ohella kotimaisilla edelläkävijätiloilla, ja ottavansa myös niistä oppia.

Ruohotie (1997) korostaa, ettei organisaatio saa olla passiivinen muutoksen seu-  
raaja, vaan sen tehtävänä on työelämän muutosten tunnistaminen sekä aktiivinen  
muutoksen suuntaaminen omalla toiminnallaan eli osallisuus muutospuheeseen.  
Koulutuskontekstin tehtäväksi asettuu muutoksien todentaminen oppijoille sekä toi-  
minta muutospuheen suuntaamisessa. Koulutuskonteksti pyrkii kasvattamaan oppi-  
joista asiantuntijoita, jotka pystyvät toimimaan muuttuvassa työelämässä ja ymmär-  
tämään muutosten perustaa.

”Jokaisen opettajan, opetetaan me mitä hyvänsä, pitää tuoda siihen opetukseen se kan-  
sainvälinen näkökulma. Minusta se on ehoton edellytys, et avataan niitten nuorten sil-  
miä vaikka väkisin. Et me emme oo tässä maailmassa missään umpiossa... Työntekijät  
ja ihmiset maaseudulla kansainvälistyy koko ajan...myös maaseutu tarvitsee kansain-  
välisiä toimijoita ja asukkaita ja ihmisiä.” AMK2

Muutospuheessa korostui ymmärtämisen tarve myös kansainvälisessä kontekstissa  
välttämättömänä osana koulutuskontekstin tehtävää. Ymmärrys siitä, että kehityksen

mukana on pysyttävä ja nähtävä sen suunta, tulee osallisen puheenvuorosta vahvasti esiin. Kulttuurienvälisen oppimisen tukeminen muodostuu osaksi jokaisen opettajan työtä, ja kuten Kaikkonen (1994) sanoo, nykyajan ihmisellä ei ole oikeutta sulkeutua omaan kulttuuriinsa vaan kulttuurienvälisen kasvatuksen velvoitteena on tukea oppijan ymmärryksen muodostumista. Osallinen puhuu nimenomaan opettajan velvollisuudesta toimia vaatimusten edellyttämään suuntaan (vrt. Fullan 1994, 161). Opettajan oma pedagoginen tieto, vastuu, motivaatio ja ammatillinen osaaminen puolestaan vaikuttavat siihen, miten hän tähän haasteeseen vastaa (esim. Husu 2002).

Kuvaan seuraavaksi taitopuheen näkökulmaa, josta välittyä, millaisena kansainvälisyysosaamisen taidolliset ulottuvuudet osallisten näkökulmista katsoen näytettyivät. Jokainen osallinen kuvasi kansainvälisyysosaamista omasta elämismaa-ilmastaan käsin, ja määritteli sen sisältöä omalla tavallaan omista ymmärryksen ja kokemuksen näkökulmistaan katsoen. Kuvauksessa ilmeni useita yhteneväisyyksiä, mutta myös monitulkintaisuutta – kyseessä on kunkin kokijan hetkellisesti todettu, tiettyihin kokemuksiin kiinnittyvä tulkinta osaamisesta ja sen merkityksistä (Rantala 2005, 2006; Tynjälä 1999; Virtanen 2006).

#### 7.2.4 Taitopuhe

Osalliset määrittelivät kansainvälisyysosaamisen merkityksiä myös oppijalta odotettavien taitojen näkökulmasta. Nimeän tämän näkökulman *taitopuheeksi*, jolla tarkoitan sitä tapaa, *miten osalliset kuvasivat kansainvälisyysosaamista erilaisista taidoista koostuvana kokonaisuutena*. Kansainvälisyysosaaminen kiinnittyi osallisten taitopuheessa osaksi yleisiä työelämätaitoja, jotka edistävät toimijan ammatillisen osaamisen hyödyntämistä työyhteisössä. Suhonen (2008, 23 – 24; ks. myös Huttunen 1999, 91–92; Ruohotie 1997) puhuu työelämän metataidoista, avainkvalifikaatioista, jotka mahdollistavat monimuotoisen ammatillisen osaamisen kehittymisen. Pelkkä substanssin hallinta ei riitä työelämässä vaan asiantuntijan osaamis pääoma rakentuu kokonaisuudesta, jossa perustaidot (viestintä- ja vuorovaikutustaidot, kielitaito, oppimaan oppiminen sekä monikulttuurinen ja eettinen ymmärrys) ovat perusta ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja käyttöön. Yleisten työelämätaitojen merkitystä korosti jokainen työelämän osallinen, mutta osaamisen lähtökohdaksi kuvattiin kuitenkin vahva oman alan tuntemus, jolla erotutaan muista aloista. Yleisosaamisen komponentit ja erityisesti elinikäisen oppimisen valmiudet tukevat maaseutuelinkeinojen oppijan tulevan ammatillisen ydinosaamisen hyödyntämistä.

”Se koko maatilan tunteminen on se lähtökohta...Toimitpa sitten missä vain, niin kyllä se lähtökohta on tämän substanssin suhteen vaikka päädyt mihin hyvänsä kun et tiedä mihin päädyt.... Ja kyllä pitää uskoa, että tätä elinkeinoo tarvitaan jatkossakin ja siihen liittyviä valmiuksia. Ettei päädy tradenomiksi tai muuksi yleistietäjäksi sitten, siellä voi olla vaikeaa kilpailla.... Ja pitää osata kirjottaa sujuvaa tekstiä ja totta kai semmonen suullinen esiintymiskyky... Ja kommunikointi ja semmonen psykologinen ote siihen.” TEH2

”Tietenkin se perustietämys alasta. Et osaa puhua tärkeimpien asiakkaiden eli viljelijöiden kanssa samaa kieltä ja on kutakuinkin selvillä, mitä maataloilla tehdään, mitä siellä tarvitaan ja mitä meiltä odotetaan. Mut sielläkin, niinku muualla, tilanne muuttuu hirveen nopeesti et koko ajan on opittava ja opiskeltava uutta, että ei putoo siitä kehi-

tyksen keltasta pois. Ja sitten reippaus, ulkonen olemus ja ulosannin selkeys...et on sa-  
navalmis ja suht siistin näkönen.... Tärkeimpänä kaikista pidän yhteistyökykyä.” TEK1

Osallisten taitopuheessa korostuu elinikäisen oppimisen vaateen todellisuus (vrt. Ruohotie 1997). Oppijan on oltava valmis kehittämään itseään jatkuvasti eikä pelkkä tutkinto takaa riittävää osaamista vaan oppiminen on kokonaisvaltainen maailmas-  
sa olemisen tapa, jossa itsestä ja muista oppiminen on arkipäivää (esim. Kohonen 2001a; ks. myös Huttunen 1999). Osalliset näkivät kansainvälisyysosaamisen osaa-  
misalueena, jonka merkitys yleisosaamisen komponenttina ei vielä korostu, mutta  
joka muodostuu vähitellen merkittävämmäksi työelämän toimintaympäristön muu-  
toksen myötä. Kansainvälisyysosaaminen nähtiin erityisesti tulevaisuuden kilpailu-  
tekijänä työmarkkinoilla:

”Se kansainvälisyys tulee olemaan työelämässä jatkossa vielä tärkeempää, se on sellai-  
nen taito, jolla voi erottua työmarkkinoilla ja työnhakutilanteessa. Se varmasti edistää  
työllistymistä.” TEKU1

Kansainvälisten avainkumppaneiden osalliset kuvasivat taitopuheessaan kansain-  
välisyysosaamisen merkitystä hyvin samansuuntaisesti. Heistä kuusi ei alkuun tun-  
nistanut käsitettä kansainvälisyysosaaminen (*intercultural competence*). Kävin heidän  
kanssaan merkitysneuvottelun siitä, mitä käsite oikeastaan tarkoittaa, ja laatimani  
taustadokumentti toimi tässä hyvänä apuna (vrt. Kvale 1996). Merkitysneuvottelun  
päätteeksi he totesivat, että kyseessä on tärkeä oppijan osaamisalue, jota he eivät ole  
osanneet ajatella omana osaamisalueena, vaan ovat katsoneet sen kiinnittyvät käyt-  
tämisen taitoihin, kielitaitoon tai viestintätaitoon. He arvioivat kansainvälisyys-  
osaamisen tärkeyttä globalisaation näkökulmasta, jonka kokivat erityisesti edellyt-  
tävän työelämässä uudenlaista osaamista:

”Työelämässä kaikki puhuvat globalisaatiosta....Se näkyy omassakin työympäristössä,  
on kollegoja eri puolilla. Se (kansainvälisyysosaaminen) on tärkeää, koska ilman sitä ei  
saa kunnon työtä ja ilman kunnon työtä ei pärjää.” KVHU2

”Kyllä se koko maailma on nykyään meidän leikkikenttä....Pitää osata toimia siellä.”  
KVN2

Kansainvälisyysosaamisen taitoja pohtiessaan osalliset määrittelivät tavoiteltua  
oppijan osaamista kertoen sen sisältävän hyvät vuorovaikutustaidot, kielitaidon,  
avoimen asenteen ja valmiuden toimia erilaisten ihmisten kanssa, kohteliaisuuden,  
suvaitsevaisuuden, oppimisen kyvyn ja kyvyn seurata oman alansa kansainvälistä  
kehitystä. Määritellyt merkitykset olivat varsin samansuuntaisia eri osallisten kuva-  
uksissa, ja olivat hyvin lähellä esimerkiksi Byramin (1997) kommunikatiivisen kom-  
petenssin mallia, jossa monipuolinen kielitaito, kulttuurienvälinen tieto ja ymmär-  
rys sekä kulttuurienvälinen toimijuus ovat oppijan avaintaitoja.

”Ihmisen pitäisi olla avarakatseinen, avoin ihmisille ja sietokykyä pitää olla. Ja pitää  
osata käyttäytyä hyvin. Ja toimia ihmisten kanssa. Ja kielitaitoa pitää kyllä olla... Kyllä

myös asenne on tärkeä, me puhumme toisen ihmisen kunnioittamisesta. Ja voisi tähän lisätä rehellisyyden ja läpinäkyvyyden. Että olet rehellinen siinä mitä näet ja miten koet toiset ihmiset ja koko jutun.” KVNAM1

”Täytyy aina olla tunneilla. Ja opettajaan pitää kiinnittää huomiota ja olla kiinnostunut ja aina valmistautunut. Ja pitää olla kiinnostunut kielistä ja tietää, mitä haluaa oppia. Pitäisi osata tehdä johtopäätöksiä ja nähdä yhteyksiä eri asioiden välillä.” KVHU2

”Tavallaan se kielitaito... Sit tietysti kyky monikulttuuriseen yhteistyöhön ja kolmantena asiana on tällöinen globalisaatiokehityksen ymmärtäminen. Et pystyis ennakoidaan, mitä tässä maailmassa on omalla alalla tapahtumassa.” AMK3

”Iso apu on siitä, että on riittävä kielitaito... Ja sitten halu oppia ja tehdä niitä asioita. Siellä on maataloudessa paljon niitä verkostoja, että semmoset avainjutut pitää saada selville. Ja kyllä se auttaa siinä arkielämässä, kun vähän tietää, onks siellä jotain erityisiä käytöstapoja. Että kunnioitetaan sen maan tapoja.” TEH1

Osallisten taitopuheessa määrittelemät kansainvälisyysosaamisen merkitykset tukevat Kaikkosen (1999b, 2004a, 2004b) argumentaatiota kulttuurienvälisen oppimisen tavoitteista kohtaamisen pedagogiikan kehyksessä. Keskeistä on oppijan kyky kohdata toinen ja sopeutua erilaisiin tilanteisiin sekä hyväksyä toisen, lähelläkin olevan toisen, erilaisuus. Kaikkonen (2004a, 137) puhuu kulttuurienvälisen kasvatuksen perustana olevista samanarvoisuuden ja erilaisuuden periaatteista, joissa keskeistä on sen ymmärtäminen, että meistä jokainen on jollain tavalla erilainen, mutta silti samanarvoinen. Osalliset kuvaavat jokaisen oppijan (ja opettajankin) erilaisuutta esimerkiksi seuraavasti:

”Oppijoiden välillä on isoja eroja ja opettajien myös. On vaikea puhua keskiverto-oppijasta... Ja mikä sitten on kulttuuritausta, se on vaikeaa. Oppijoillakin on erilaisia kulttuuritaustoja. Voi olla vaikka vahva maataloustausta ja voi identifioitua siihen... Henkilökohtainen kulttuuritausta voi olla vähän erilainen. On vaikea määritellä sitä. Mutta osalla oppijoista on vahva sellainen.” KVN2

”Esimerkiksi asenne on henkilökohtainen juttu. Vaikka kasvaisimme samassa kulttuurissa, meistä tulee erilaisia. Joten teidänkin oppijat ovat kaikki olleet erilaisia.” KVNAM1

Erilainen toinen voi olla lähelläkin oleva toinen ja monikulttuurisuus on osa äkkiä katsoen homogeenisenkin ryhmän todellisuutta. Monikulttuurisuuden käsite asettuu haasteelliseksi, on pohdittava mitä se tarkoittaa ja mikä lopulta on monikulttuurisuutta (ks. esim. Phillips 2007).

Kun tiivistän osallisten taitopuhetta kansainvälisyysosaamisesta, määrittelen sen *kohtaamisen taidoksi, kielitaidoksi ja oman alan ymmärrykseksi*. Aineiston perusteella välittyy kuva kansainvälisyysosaamisesta, jota ei voi ammattikorkeakoulukontekstissa irrottaa ammatillisesta yhteydestä, vaan yhteys siihen tukee oppijan identiteetin ja ammatillisen kasvun vahvistamista:

”Pitää pystyä hankkimaan kansainvälisistä lähteistä tietoa ja ymmärtämään sen oman toimialan kansainväliset näkökulmat... Elintarviketuotanto on globaali toimiala... Kyllä se vois latistaa tällöisen toimialan intoa kansainväliseen toimintaan, jos ne joutuis

insinöörien ja tradenomien ja restonomien kanssa vain toimimaan... Ammatillinen identiteetti kansainvälisyyteen kytkettynä ei sitten ehkä kehittyis niin hyväksi.” AMK2

Kohtaamisen taidon ja kielitaidon koetut merkitykset osoittautuivat monitulkintaisiksi. Kaikki osalliset mainitsivat kansainvälisyysosaamisen komponenttina sekä kielitaidon että kohtaamisen (tosin aina vähän eri sanoin kuvaten), mutta näiden käsitteiden auki purkaminen osallisen kokemuksia vasten tuotti erilaisia käsityksiä. Kielitaito nousi osallisten kuvauksissa lähtökohdaksi kansainvälisyysosaamiselle, sillä yhteinen kieli mahdollistaa toisen kohtaamisen. Se, millaista kielitaidon tulisi olla, koettiin omista kokemuksista katsoen vähän eri tavoin. Osa korosti sujuvaa suullista kielitaitoa, osa sanastoa ja akateemista kielen hallintaa, osa taas vahvaa oman alan ammattikielen hallintaa.

”Heidän pitäisi kehittää sanastoa. Kyllä he tietävät, miten puhua englantia...mutta ehkä heidän täytyy ensin miettiä, miten. Se sanasto on kyllä tärkeä. Ja akateeminen kieli, miten opiskellaan englanniksi.” KVNAM1 ja 2

”Haluaisin kyllä enemmän kontaktia, että kysyisivät, olisivat vuorovaikutteisia... Ovat ehkä vähän hiljaisia.” KVHU1

”Oleellinen osa on se kielitaito...Kyllä nää tämmöset ammatilliset kielet pitäis kuitenkin toteuttaa alakohtaisesti.” AMK2

”EU- hallinnon ja ideologian tuntemus on tärkeää. Ja sitten tietysti maatalouspolitiikan muutokset... Kielitaito näistä termeistä ja EU:n politiikasta, niin sen ymmärtäminen ja koko EU:n järjestelmän tunteminen niin se on tärkeää kyllä.” TEH2

Taitopuheessa kielitaidon vaatimukset ovat monipuoliset: oppijan tulee hallita oman alansa ammatillista sanastoa ja käsitteitä, olla valmis opiskelemaan vieraalla kielellä ja olla valmis aktiivisesti käyttämään suullista kielitaitoa. Oppijan tulisi myös ymmärtää kielen käytön ja viestinnän tavan kontekstisidonnaisuutta sekä oman äidinkiellensä vaikutusta viestintätyyliinsä, sillä kielen merkitykset muodostuvat käyttäjän kulttuurin sitoutuen (vrt. Martin ja Nakayama 2004). Kielitaitoa tulee kehittää monipuolisena kokonaisuutena, jossa osaamisen eri tarpeet huomioidaan (vrt. Ritola 2005; Sajavaara ja Salo 2007).

Toisen kohtaamisen komponenteiksi osalliset määrittivät taitopuheessaan koheteliaisuuden, kunnioituksen, avoimuuden ja valmiuden toimia toisen kanssa. Nämä komponentit koettiin kuitenkin eri tavoin ja ne saivat erilaisia merkityksiä kokijan omasta elämänsä maailman todellisuudesta riippuen. Esimerkiksi Namibiassa oppijan käyttäytymistä kuvattiin seuraavasti:

”Osa oppijoista on ok ja hyvin avoimia ihmiselle. Mutta yksi oppija oli epäkunnioittava. Olet ehkä kuullut Namibian historiasta, miten me olemme kasvaneet täällä. Monet meistä ajattelee, ettei ole mahdollista toimia valkoisten ihmisten kanssa. Joten minulla ei ollut suuret odotukset, kun aloitimme yhteistyön, mutta sitten tajusin, että on olemassa valkoisia ihmisiä, jotka ovat ok, erilaisia kuin ne valkoiset, joita meillä täällä on. Mutta jos oppijalla on joku asia, joka on hänelle hankala, hänen pitäisi johonkin rajaan asti vaan sietää sitä (eikä valittaa)” KVNAM1

Oppijan epäkohteliaana käytöksenä koettiin asioista valittaminen, tyytymättömyyden näyttäminen ja keskittyminen opintojen sijaan vapaa-aikaan ja matkusteluun. Erityisesti Namibiassa oli koettu suomalaiset oppijat välinpitämättömiksi itse opiskelusta ja olevan kiinnostuneita muista asioista:

”Meillä opiskellaan eri tavalla... tehtävien palautusajat on tarkat ja opettajat ovat ankaria ja opetus on enemmän opettajakeskeistä... Ja kirjastonhoitajakin on ankara, jos oppija haluaa vaikka käyttää sähköpostia tai tulostaa... Jos meillä opetettaisiin kuten teillä, niin kukaan ei pääsisi läpi, teillä on niin vapaata. Meillä koulutukseen suhtaudutaan vakavasti, se on elinehto, koska haluamme työtä. Oppijoilla pitäisi olla hyvät suunnitelmat, mitä opiskella, etteivät tule tänne turisteina, kuten nyt näyttää.” KVNAM2

Osallisen kommentti todentaa taitopuheessa kokijan oman elämismaailman taustakulttuurin merkityksen ymmärryksen muodostumisen prosessissa. Osallinen korosti lisäksi oppijan opettajaa kunnioittavan ja kohteliaan käytöksen merkitystä sekä kaikinpuolista toisen kunnioitusta. Osallinen totesi oman elämänhistoriansa heijastuvan suhtautumiseen valkoisia ihmisiä kohtaan, jonka hän oli kokenut itselleen vaikeaksi myös opettajavaihtonsa aikana Suomessa. Osallinen kertoo, että pitkä alisteisessa asemassa eläminen on jättänyt jälkensä ja saanut aikaan lähtökohtaisen epäilyn erilaista toista kohtaan, kun tämä on ihonväriltään erilainen. Hierarkkisuus ja valtaetäisyydet ovat Namibiassa tärkeitä ja oppijan olisi osattava huomioida nämä kulttuuriset piirteet sekä sopeuttaa omaa käyttäytymistään niiden mukaan. Toisen lähtökohtainen kunnioitus, kulttuurin tuntemus ja kulttuuriseen järjestelmään sopeutuminen näyttäytyvät keskeisinä oppijan kansainvälisyysosaamisen taitoina (vrt. Byram 1997).

Oppijan ja opettajan sopiva käytös koettiin toisaalla eri tavoin. Esimerkiksi Unkarissa osallinen kertoo hakevansa tasaveroista kontaktia oppijoihin ja joskus jopa juhlivansa oppijoiden kanssa. Lisäksi hän kehottaa oppijoita nauttimaan elämästä, sillä elämä ei ole pelkkää opiskelua:

”Toivon, että meillä on hyvä kontakti. Joskus vaan pysähdyn juttelemaan heidän kanssaan ja kysyn, miten menee. Ja joskus menen hostelliin ja vähän juhlin heidän kanssaan. Näyttääkseni, etten ole ulkopuolinen ja että olen itsekin joskus ollut opiskelija... Ja sanon aina, että muistakaa myös nauttia elämästä, että opiskelu ei ole se ainoa tehtävä. Tosin muistutan myös siitä, että on opittavakin, tai ei koskaan pääse töihin, jos ei ole hyvä jossain.” KVHU2

Taitopuheessa korostuu oppijan kyky sopeuttaa omaa käytöstään ja viestintätyyliään kohtaamisen edellyttämällä tavalla. Sopeuttamista edistää oppijan ymmärrys siitä, että käsitykset ja kokemukset ovat monitulkintaisia eikä yhtä selkeää toimintaohjetta toisen kohtaamiseen ole olemassa. Lisäksi oppijaa auttavat tieto toisen kulttuurista, oman kulttuurin ja itsensä tunteminen sekä tilanneherkkyys ja kyky joustaa tilanteen vaatimalla tavalla (vrt. Byram 1997; Bennet 1993, 1998). Koskinen (2003) toteaa sairaanhoitajaopiskelijoiden opiskelijavaihtokokemuksia käsitelleessä tutkimuksessaan, että henkilökohtainen kasvu ja sen mahdollistama sopeutumiskyky ovat oppijan kulttuurienvälisen oppimisen avaintaitoja, jotka edistävät eheidän oppimiskoke-

muksien syntymistä. Sopeutumista edellyttää kuitenkin paikasta riippumaton toisen kohtaaminen, sillä kohtaaminen ei muotoudu pelkästään kohtaamisen kontekstista, joka voi olla kokijalle vieras. Kun minä ja toinen kohtaavat, kumpikin tuo kohtaamisen kontekstista riippumatta oman elämismaailmansa, elämänhistoriansa ja oman kulttuurisen todellisuutensa mukanaan ja nämä heijastuvat siihen, kuinka minä näkee toisen. Kyky kohdata toinen edellyttää aina henkilökohtaista kasvua sekä halua oppia toiselta ja toisesta (vrt. Kaikkonen 2004a).

Kartoittavan vaiheen yhteenvetona kokoaan erilaisten puheentapojen kertomaa yhteen, ja pohdin millaista ymmärrystä tekstin kanssa käymäni vuoropuhelu on tuottanut.

### 7.3 MITÄ ERILAISET PUHEENTAVAT KERTO VAT?

Kartoittavan vaiheen tavoitteeksi asetin itselleni syvällisen ymmärryksen etsimisen koulutuskontekstista suhteessa siihen, millaisia sosiaalisia konstruktioita ja niiden muodostamaa sovittua todellisuutta yhdessä muodostetaan, ja kuinka merkityksen muodostus ulottuu osaksi kontekstin toimijoiden arkea. Opettajana toimimiseni lähtökohta on oman toimintakontekstini tuntemus sekä todellinen ymmärtäminen sitä ohjaavista prosesseista, mikä mahdollistaa opettajan kehittävän ja osallistuvan työn otteen (vrt. Husu 2002; Valleala 2006). Opettajana toimin osana sosiaalisesti rakentuvaa todellisuutta, jossa ymmärrys itsestä ja toisesta edistävät kokonaisvaltaista ymmärryksen rakentumista. Kuten Husu (emt., 39; ks. myös Bruner 1963) sanoo, *”Emme voi ymmärtää, elleimme ota huomioon sitä sosiaalista kontekstia ja sen voimavaroja, josta ymmärrys nousee”*. Kartoittavan vaiheen tulokset tiivistyvät kansainvälisyysosaamisen käsitteen ymmärtämisen pyrkimykseksi koulutuskontekstissa erilaisten puheentapojen kautta (ks. taulukko 6). Osalliset määrittivät kansainvälisyysosaamisen merkityksiä neljästä erilaisesta diskursiivisesta näkökulmasta katsoen. Kukin näkökulma muodosti omanlaisensa perustelun ja määrittelyn tavan, jolla kansainvälisyysosaamista jollain tapaa kuvataan.

Kansainvälisyyspuhe korostaa kansainvälisyysosaamisen välttämättömyyttä osana korkeakoulusektorin kansainvälistymistä yhteisten koulutuksen kehittämisprosessien ja eurooppalaisten trendien myötä. Näkökulma kansainvälisyysosaamiseen on hallinnollinen ja koulutuksen kehittämisprosesseja korostava. Kansainvälisyyden sekä kansainvälisyysosaamisen välttämättömyys osana kansainvälisyyspuhetta oli keskeinen – diskurssissa korostui se, ettei korkeakoululla ole olemassaolon edellytyksiä, ellei se täytä kansainvälistymisen vaatimuksia. Osaamispuhe kuvaa kansainvälisyysosaamista osaamislupauksen näkökulmasta, jossa osaamisen määrittely, osaamisen kielen rakentaminen ja osaamisen eksplisiittinen kuvaus on tärkeä yhteinen tavoite. Osaamispuheen keskiössä on myös sen pohtiminen, mitä ja miten oppijan tulisi kansainvälisyysosaamisesta oppia sekä mahdollisuudet taata jokaiselle oppijalle riittävä osaamisen taso. Muutospuhe määrittää kansainvälisyysosaamisen ulottuvuuksia ja tarvetta työelämän muutosten ja maaseudun kansainvälistymisen näkökulmista, jotka heijastuvat korkeakoulun toimintatavoitteisiin. Muutospuhe tuottaa diskursiivista ymmärrystä siitä, mitä kor-



keakoulussa tulisi osata ottaa työelämän ja ympäröivän yhteiskunnan muutoksista huomioon. Taitopuhe puolestaan määrittää sitä, millaisia taitoja oppijan kansainvälisyysosaamisen tulee osallisten mielestä pitää sisällään. Taitopuheen näkökulma poikkeaa osaamispuheesta siinä mielessä, että taitopuheessa korostuvat ne ominaisuudet, joita oppijoilta kohtaamistilanteissa odotetaan, kun taas osaamispuheessa määritellään oppimista kouluttajan näkökulmasta.

*Taulukko 6. Tutkimukseni kartoittavan vaiheen tuloksena muodostunut ymmärrys kansainvälisyysosaamisen merkitysten tuottamisen puhetavoista, tarkastelun näkökulmista ja osaamisen ulottuvuuksista.*

Puheentapa	Tarkastelun näkökulmat	Osaamisen ulottuvuudet
<b>Kansainvälisyyspuhe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- korkeakoulusektorin kansainvälistymisen vaade</li> <li>- eurooppalainen koulutuksen yhtenäistämisen</li> <li>- kansallinen koulutuspolitiikka</li> <li>- koulutuksen paikalliset kehittämisprosessit</li> <li>- strategiatyö ja pedagoginen johtajuus</li> </ul>	<i>"Kansainvälisyysosaaminen on välttämätön osa korkeakoulun toimintaa ja jokaisen oppijan osaamista, mutta mahdollisuudet sen tukemiseen ovat vaihtelevat."</i>
<b>Osaamispuhe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osaamislupaus työnantajalle ja oppijalle</li> <li>- osaamisen määrittely ja mittaaminen</li> <li>- osaamisen kielen rakentaminen</li> </ul>	<i>"Kansainvälisyysosaaminen on erottelava osaamistekijä, joka on jollain tapaa määriteltävissä, opetettavissa ja mitattavissa."</i>
<b>Muutospuhe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- työelämän nopea muutos</li> <li>- maaseudun kansainvälistyminen</li> <li>- maatilojen ulkomaalaisen työvoiman tarve</li> <li>- menestyvän maaseudun ammattilaisen uudenlaiset osaamisvaatimukset</li> </ul>	<i>"Kansainvälisyysosaaminen on työelämän taito, josta tulee entistä keskeisempi jokaisen toimijan osaamisalue."</i>
<b>Taitopuhe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- työelämän yleisosaamisen taidot erityisosaamisen mahdollistajina</li> <li>- käsitys oppijan toimimisen taidoista</li> <li>- osaamisen alakohtaiset tarpeet</li> </ul>	<i>"Kansainvälisyysosaaminen on kielitaitoa, kohtaamisen taitoa ja oman alan ymmärrystä."</i>

Puhetavat ovat monitulkintaisia, osin risteäviä ja välittävät kullekin osallisille erilaisia kokemuksia siitä, mitä kansainvälisyysosaaminen on. Kansainvälisyysosaamisen käsitteestä ei jäsenny selkeää ja yhtenäistä kuvaa, vaan se näyttäytyy aina vähän erilaisena riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä katsotaan. Aineistostani välittyi kuva siitä, että kukin haastateltava ryhmä ymmärsi käsitteen vähän eri tavoin. Ammattikorkeakoulun omien toimijoiden mielissä korostui kansainvälisyysosaamisen hallinnollinen ja korkeakoulupoliittinen näkökulma; osaamisen välttämättömyys korkeakoulun olemassaolon ja kehittymisen perustana sekä pohdinta siitä, millaisia osaamislupauksia korkeakoulun tulee täyttää. Työelämän toimijat pohtivat ennen kaikkea työmarkkinoiden muutoksia työvoiman saannin ja tulevaisuuden työntekijän osaamisvaateiden näkökulmista. Kansainvälisten avainkumppaneiden puheentavat oppijalta odotettavista taidoista heijastelivat haastateltavan omaa kulttuurista taustaa: namibialaiset korostivat korkeakoulun hierarkkisuutta, kunkin toimijan tiettyä roolia ja asemaa sekä kunnioitettavaa kohteliaisuutta toisen kohtaamisen tilanteissa. Eurooppalaiset haastateltavat taas korostivat oppijan itsenäistä toimijuutta, oma-aloitteisuutta, sosiaalisuutta ja kykyä viestintään.

Kansainvälisyysosaamisen käsitteen kokonaisuuden määrittelyn ongelmaksi asettuu näkökulmien erillisyys sekä se, että ydin – kansainvälisyysosaamisen

käsitteen merkitys arjessa – muodostaa kustakin näkökulmasta katsottuna erilaisia merkityksenantoja, jolloin osaamisesta ei muodostu yhtenäistä ymmärrystä. Kartoittavan vaiheen tulosten perusteella näyttää siltä, että kansainvälisyysosaaminen on liukuvarajainen käsite, joka toimijan tai oppijan on ikään kuin osattava määritellä aina uudelleen ja uudelleen. Kansainvälisyysosaaminen on tilanne- ja kulttuurisidonnaisesti muuttuva käsite, jonka merkityksenanto edellyttää osalliselta ymmärrystä siitä, missä yhteydessä hän osaamista tarvitsee ja millaisessa diskursissa hän käsitettä käyttää.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tapaustutkimukseni kuvailevaa vaihetta, jossa kysyn, kuinka opettajana pyrin tukemaan oppijan merkityksenantoa kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta. Toimintani tavoitteena on tukea oppijan kansainvälisyysosaamisen kehittymistä kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta, jossa keskeisin sisältö on valmistaa oppijaa kohtaamaan toinen. Toisen kohtaamisen taito tukee oppijan monikulttuurisen herkkyyden vahvistumista. Opettajana toimimistani ohjaa pedagoginen tietoni, jonka varassa kohtaan oppijan. Kuvaileva vaihe on erityisesti kuvailua narratiivisesta tietämisestä, jossa tietämisen kriittinen itsereflektio tekee osin näkyväksi, mitä ja miten opettajana tiedän ja toimin sovitun todellisuuden rakentajana.



# 8 Opettajan pedagoginen tieto oppijan merkityksen muodostamisen tukena

## 8.1 OPPIJAN KOHTAAMISEN KONTEKSTI

Tutkimukseni kuvailevassa vaiheessa jatkan tutkijan matkaani kohti omaa situationaalista horisonttiani opettajan näkökulmasta katsoen. Kuvailevassa vaiheessa kysyn, *millainen pedagoginen tieto ohjaa minua opettajana, kun tuen oppijan kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksen muodostumista?* Kuvailevan vaiheen tehtävä on eksplikoida opettajan pedagogista tietoa ja opettajan käyttöteoriaa arjen työssä. Tavoitteenani on katsoa, millaisin perustein, periaattein ja menetelmin tuen oppijan oppimista ja millaista sovittua todellisuutta pyrin rakentamaan. Tarkasteluni kiinnittyy kulttuurienvälisen opintojakson toteutukseen, jota reflektoiden teen osin näkyväksi pyrkimyksiäni tukea oppijan merkityksen muodostumista kansainvälisyysosaamisesta. Näen, että tehtäväni opettajana on tukea oppijan ymmärryksen muodostumista kompleksisessä ihmisen maailmassa niin, että autan oppijaa etsimään merkityksiä sosiaalisesti todentuvasta kansainvälisyysosaamisen ilmiöstä hänelle itselleen mielekkäällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla.

Kohtaamani oppija opiskelee agrologiksi ja hänen tulevat työtehtävänsä sijoittuvat todennäköisesti maaseudun toimintaympäristöön. Maaseutuelinkeinojen koulutuksen päämääränä on elinvoimaisen maaseudun kehittäminen osaavan työvoiman kouluttamisen kautta. Koulutuksen tavoitteena on edistää oppijan käsitteellisten, taidollisten ja asenteellisen valmiuksien kasvua sekä kykyä kohdata nopeasti muuttuvan maaseudun haasteet (vrt. luku 7) ja toimia maaseudun kehittämisen asiantuntijana eri tehtävissä. Omalta osaltani tuen opettajana koulutuskontekstin tehtävän täyttämistä ja sovitun todellisuuden rakentumista. Oppijan tuleva työkenttä on monipuolinen: valmistuneet agrologit työllistyvät maaseudun neuvonnan, hallinnon ja kehittämisen sekä maatalouskaupan ja elintarviketeollisuuden asiantuntija- ja esimiestehtäviin sekä itsenäisiksi maatalous- ja maaseutuyrittäjiksi (PKAMK 2007). Työllisyystilanne on hyvä ja suurin osa agrologeista työllistyy heti valmistumisensa jälkeen (PKAMK 2009).

Maaseutuelinkeinojen koulutusohjelmassa opiskelee tutkintotavoitteisesti nuoriso- ja aikuisopiskelijoita. Harjoittelut ovat keskeinen osa opintojen sisältöjä, ja niiden tehtävänä on ohjata oppijaa perehtymään tulevaan työkenttäänsä ja sieltä nouseviin osaamistarpeisiin. Oppijalla on mahdollisuus suorittaa osa opinnoistaan kansainvälisissä opiskelu- tai harjoitteluvaihtoissa. Opintojen laajuus on 240 opinto-

pistettä ja opiskelu kestää keskimäärin neljä vuotta. Aikuisilla opiskeluaika voi olla pohjakoulutuksesta riippuen huomattavasti lyhyempikin. Opiskelu on lähiopetuksen ja itsenäisen oppimisen vuoropuhelua, jota tukee sähköisen oppimisympäristön kautta toteutettava verkko-opetus. Nuorten ryhmät osallistuvat lähiopetukseen koko lukuvuoden ajan, aikuisilla lähiopetuspäiviä on kahdesta neljään kuukautta kohti. Opetan sekä aikuisten että nuorten ryhmiä, ja toteutin tarkastelemani opintojakson kummankin ryhmän osalta vähän eri tavoin.

Erityisen kiinnostukseni kohteena on oppijan kulttuurienvälinen oppiminen ja kansainvälisyysosaaminen, joka on kirjattu agrologin opintoihin osana opintokokonaisuuksia ja mahdollisia työtehtäviä. Maaseutuelinkeinojen koulutusohjelman kuvauksessa (PKAMK 2009) tavoitteeksi asetetaan, että ”agrologilla on valmiudet hakeutua myös *kansainvälisiin*, maa- ja metsätalouden sekä maaseudun asiantuntemusta vaativiin tehtäviin”. Opetussuunnitelman oppimisprosessin yleiskuvauksessa (PKAMK 2007) puolestaan todetaan: ”Koulutusohjelman opinnot toteutetaan siten, että kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana rakennetaan vahva ammatillinen pohja, joka koostuu kieli- ja *kansainvälisyysopinnoista* sekä tiedonhankintaan ja käsittelyyn liittyvistä opinnoista ja maa- ja metsätalouden perusteista”.

Tarkastelen oppijan kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksen muodostumisen tukemista kulttuurienvälisen viestinnän opintojakson toteutukseen peilaten. Kyseinen osio sijoittui englannin kielen opintojakson osaksi, joka on kokonaisuudeltaan kolme opintopistettä. Kulttuurienvälisen viestinnän osio oli tästä puolet eli puolitoista opintopistettä. Opintojakson tavoitteet olemme muotoilleet yhdessä englannin opettajan kanssa ja ne on kirjattu opetussuunnitelmaan (PKAMK 2007) seuraavasti: *”Opiskelija tuntee kulttuurienvälisen viestinnän perusteet, ja vahvistaa taitojaan toimia erilaisissa monikulttuurisissa ympäristöissä. Opiskelija vahvistaa suullisia ja kirjallisia englannin kielen taitojaan, ja osaa valita erilaisiin tilanteisiin sopivan kielen käytön tavan”*. Tarkastelen tutkimukseni itse-refleksiivisen luonteen vuoksi omaa osuuttani opintojaksosta ja rajaan englannin-kielen osion tutkimukseni ulkopuolelle. Toki opettajan toimintani heijastuu myös kielen opetuksen toteutukseen ja päinvastoin, sillä käymme kollegan kanssa yhteisiä keskusteluja toiminnastamme, opintojakson toteutuksen etenemisestä ja oppijoiden kohtaamisten onnistumisesta sekä pohdimme maailmaa ylipäättään.

Pedagoginen tietoni ohjaa sitä, millaisin perustein ja menetelmin opettajana toimin tavoitteiden täyttämiseksi, kuinka arvioin onnistumistani sekä miten kehitän toimintaani. Kyseessä on jälleen kehämäinen pohtimisen sykli, jossa ymmärrys ja tieto rinnakkain kasvavat, ja jota kriittinen reflektio ohjaa. Kuvaan seuraavaksi, miten ymmärrän pedagogisen tiedon käsitteen ja kuinka se näyttäytyy osana työtäni.

## 8.2 MITÄ OPETTAJAN PEDAGOGINEN TIETO MINULLE ON?

Opettajan pedagogisen tiedon ymmärrän sellaiseksi opettajan tiedoksi, joka muodostaa perustan opettajuuden, opettamisen ja oppimisen ymmärtämiselle (vrt. Husu 2002; Larzén 2005; ks. myös Kakkori ja Huttunen 2007; Toom 2008b). Pedagogiseen tietoon kiinnittyvät paradigmaattisesta tiedosta muodostuva opettajan teoreettinen osaaminen opetettavista sisällöistä, opettamisesta, oppimisesta ja erilaisista mene-

telmistä sekä käytännön osaaminen, joka on osin eksplisiittistä ja osin implisiittistä ja intuitiivista tietoa siitä, miten eri tilanteissa opettajana tulisi toimia. Clandinin (1986, 20) tapaan näen, että opettajan teoreettinen osaaminen ja käytännöllinen osaaminen ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa eikä niitä voi täysin irrottaa toisistaan. Teoreettisella osaamisella en tarkoita tietoa hypoteettisista teorioista, vaan oman alan ja kasvatustieteen paradigmaattisen tiedon tuntemusta, joka välittyy opettajan työhön hänen tekemiensä käytännön ratkaisujen kautta (ks. Clandinin ja Connelly 1995, 5 – 8). Pedagoginen tieto on kontekstisidonnaista ja osin kollektiivisen, osin itsenäisen oppimisen myötä muodostuvaa syvällistä ymmärrystä, joka paikantuu opettajan elämismaailmaan ja suuntautuu siitä nousevien intentioiden ohjaamana.

Pedagogiseen tietoon limittyvät opettajan teoreettinen ja tiedollinen osaaminen, käytännön osaaminen opetustyössä, uskomukset, asenteet, kyky oppia ja reflektoida sekä käsitys ihmisestä ja ihmisyydestä. Opettajan omat arvot, eettinen ajattelu, persoona ja elämänhistoria heijastuvat pedagogiseen tietoon sekä siihen, kuinka opettaja työssään toimii. Tirri (1999, 23; ks. myös Kakkori ja Huttunen 2007) kuvaa opettajan toimintaa ohjaavaa käytännön tietoa tietona, jossa yhdistyvät opettajan ammatillinen ja moraalinen ajattelu sekä opettajan ammatillinen ja moraalinen luonne. Ajattelu luo perustan sille, millaisiin ratkaisuihin käytänteet perustuvat ja luonne puolestaan heijastuu siihen, miten ja millaisin sitoumuksin opettaja toteuttaa valitsemansa käytänteet. Moraalin näen Tirrin (emt.; ks. myös Atjonen 2007, 12 – 17; Räsänen 1993) tapaan pitkälti analogiana etiikalle. Moraali määrittää kuinka opettajan toiminta kohdallistuu suhteessa oppijaan, kollegoihin ja koko kontekstiin. Opettajan moraaliiin kiinnittyvät erityisesti oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden kysymykset sekä pyrkimys tehdä työ mahdollisimman hyvin niin, että se on kohdallista paitsi opettajalle itselleen, myös oppijalle ja koko oppimisen yhteisölle. Opettaja ei voi toimia irrallaan koulutuskontekstista, vaan hänen ammatillinen vastuunsa edellyttää kontekstin tavoitteiden suuntaista toimintaa.

Opettajan sitoutuminen työhönsä on keskeistä, sillä se, välittääkö opettaja todella oppijasta, oppimisesta ja omasta työstään on opettajuuden peruskysymys. Hyvä opettajuus edellyttää sitoutumista, välittämistä ja aitoa halua tukea oppijan oppimista. Hyvällä opettajuudella tarkoitan eettisesti kohdallista ja rationaalisesti perusteltua opettajuutta, jossa pyrkimys oppijan oppimisen tukemiseen on rehellinen (Clandinin ja Connelly 1995; Kakkori ja Huttunen 2007). Husu (2002, 42) toteaa opettajan sitoutumisen olevan osin tiedostamatonta toimintaa, jossa opettajaa ohjaa rationaalisen toiminnan ohella hänen tunneälynsä ja kyky toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Tällöin opettaja on herkkä kuulemaan, mitä vuorovaikutuksessa todella tapahtuu ja toimimaan sen edellyttämällä tavalla. Opettajan ymmärrys ympärillä olevasta maailmasta ei perustu pelkkään kognitiiviseen tietoon, vaan se syntyy kokemuksesta, joka edelleen muodostaa merkityksiä opettajan mielessä ja ohjaa opettajan toimintaa (esim. Larzén 2005; Varto 1992c, 1995).

Husua (emt., 33 – 35; ks. myös Kakkori ja Huttunen 2007) seuraten näen oman opettajan pedagogisen tietoni osana fronesiksen, tietämisen, jossa yhdistyvät opettajan kyky rationaaliseen ajatteluun, situationaaliseen tulkintaan sekä eettisesti kohdalliseen toimintaan. Fronesis on opettajan vähitellen kasvavaa ymmärrystä siitä, mitä hyvä opettajuus on ja tietoista pyrkimystä sitä kohti (Kakkori ja Huttunen 2007). Opettajan pedagoginen tieto on jatkuvaa oman tietäjäksi tuleminen kypsy-

tä, jossa oppiminen ja tieto kasvavat yhteisessä prosessissa toisten tietäjien kanssa. Opettajan työ on kokemuksesta oppimista, opitun soveltamista käytäntöön ja opitun arviointia reflektion kautta sekä osallisuutta dialogiseen prosessiin, jossa sovittua todellisuutta yhdessä rakennetaan (ks. esim. Clandinin 1985; Clandinin ja Connelly 1995; Huttunen 1999; Valleala 2006). Opettajan oppiminen ei välttämättä ole tietoinen prosessi, vaan sen eksplikointi edellyttää halua ja kiinnostusta oman oppimisen reflektioon ja vastuun ottoa omasta ammatillisesta kehittämisestä (ks. esim. Jaatinen ja Lehtovaara 2005; Kohonen 2009a).

Narratiivinen tietäminen on kokonaisvaltainen tapa katsoa ympärillä olevaa ihmisen maailmaa ja elää osana sitä (Bruner 1986, 1996, 2006; Carr 1986; ks. myös Kakkori ja Huttunen 2007). Fronesis, pedagoginen tieto ja narratiivinen tieto ikään kuin kie-toutuvat yhdeksi, vähitellen kasvavaksi opettajan ymmärryksi. Kuten Clandinin ja Connelly (1995, 12) sanovat, opettajan tieto on tarinaa, jota opettaja kertoo, muokkaa, uusintaa ja hyödyntää. Tarina kiinnittyy opettajan persoonaan ja elämämaailmaan, joka kokonaisuudessaan välittyy opettajan tapaan tehdä työtä. Valinnoillaan ja toiminnallaan opettaja tekee tarinasta omannäköisensä ja se heijastaa hänen tapaansa elää ihmisen maailmassa. Opettajan narratiivinen tietäminen ohjaa opettajan tapaa olla maailmassa, mutta narratiivisen tietämisen ohella opettaja tarvitsee paradigmaattista ja käytännöllistä tietoa. Katson, että narratiivinen tietäminen on opettajan mielessä ikään kuin paradigmaattisen ja käytännöllisen tiedon yläpuolella, se on ajatusrakenne, jonka kautta katsoen opettaja kehittää ja käyttää paradigmaattista ja käytännöllistä tietoaan. Tällä tavoin voin ratkaista epistemologisen ristiriidan erilaisten tietämisen tapojen välillä (vrt. Clandinin ja Connelly emt., 34; ks. myös luku 3).

Rationaalisen ajattelun osalta nojaan humaaniin opettajuuteen, jota olen kuvannut tämän raportin luvussa neljä. Ajatteluani ohjaa kokemuksellisen oppimisen pedagogiikka, humaani opettajuus, joka kohdallistuu oppijan merkityksen muodostumisen tukemiseen kulttuurienvälisen kasvatuksen periaatteiden ohjaamana. Situationaalinen tulkinta on minulle pitkälti tilan antamista ja oppimisen tilan autenttisuuden etsimistä. Keskeistä on pyrkimys rehelliseen toisen kohtaamiseen, toimivaan vuorovaikutukseen, jossa oppiminen mahdollistuu oppijan oman autonomian asettamissa rajoissa. Eettinen kohdallisuus tarkoittaa minulle pyrkimystä hyvään opettajuuteen ja vastuulliseen ammatilliseen toimintaan.

Pedagogisessa tiedossa opettajan käytännön tieto ja teoreettinen ajattelu sulautuvat dialektisesti yhteen, eikä opettaja pysty välttämättä erittelemään käytännön ratkaisujensa taustaa suhteessa omaan paradigmaattiseen tietoonsa. Pedagoginen tieto on osin implisiittistä tietämistä, hiljaista tietoa, jonka näkyväksi tekeminen opettajalle itselleenkin edellyttää pysähtymistä, pohtimista ja tietoista kriittistä reflektiota (ks. Husu 2002; Jaatinen 2003; Toom 2008b). Hiljainen tieto voi olla opettajan omaa, henkilökohtaista hiljaista tietoa, mutta se voi olla myös kontekstiin sitoutuvaa, yhteisöllistä hiljaista tietoa, ikään kuin yhteisesti sovittua tai hyväksyttyä tapaa ajatella tai toimia (Toom 2008a). Näkökulmani painottuu henkilökohtaisen hiljaisen tiedon osittaiseen eksplikointiin. Osa pedagogisesta tiedosta jää väistämättä piiloon eikä hiljaista tietoa voi kokonaisuudessaan tehdä näkyväksi. Kuten Toom (2008a, 34; ks. myös Toom 2008b) sanoo Polanyita seuraten: *”voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa”*. Seuraavaksi pohdin, miten narratiivisen tietämisen ymmärtäminen on mahdollista.



### 8.3 NARRATIIVISEN TIETÄMISEN TARKASTELU

Narratiivista tietämistä on mahdollista tarkastella osallisen elämismaailmaan kiinnittyvien merkitysten ja kokemusten kautta, jotka osallinen kuvaa tekstimuodossa (vrt. Husu 2002, 63 – 64). Tarkastelemistani teksteistä osa on narratiivimuotoisia, osa dokumenttimuotoisia. Narratiivin käsite voidaan ymmärtää monin tavoin esimerkiksi elämäntarinaksi, kertomukseksi tai tarinaksi, mutta nimittävä tekijä eri käsitteille on persoonallisuus ja jonkin asteinen juonellisuus (Clandinin ja Connelly 2000; Kujala 2007, 25). Nimitän reflektiopäiväkirjaani narratiiviksi ja tukiaineistoa dokumenteiksi (vrt. Hannula 2007). Aineistoni muodostui opetuksen reflektiopäiväkirjoista (yhteensä 39 sivua), joihin kokosin kultakin suunnittelu- ja oppimiskerralta huomioitani ja ajatuksiani, sekä opintojakson suunnittelumateriaalista (yhteensä 62 sivua) (vrt. Jaatinen 2003, 90 – 93). Analysoin ja tulkitsen ensisijaisesti reflektiopäiväkirjojani, ja muu aineisto toimii tukimateriaalina. Aineistoa yhdistää se, että jokainen teksti omalla tavallaan heijastelee pedagogista tietoa.

Tekstien tarkastelussa on erotettava kaksi maailmaa, kokemuksen hetken maailma, jolloin narratiivi on syntynyt sekä tulkinnan hetken maailma, jolloin tekstiä pyritään ymmärtämään (Bruner 2006, 132). Ajallinen horisonttien välinen ero heijastuu tulkintaan. Analysoin ja tulkitsen tekstejäni, jotka olen tuottanut vuosina 2008 ja 2009 neljän ryhmän opintojaksojen toteutuksen yhteydessä. Reflektiopäiväkirjoja on kaksi, kummaltakin vuodelta omansa. Suunnittelumateriaali on molemmille ryhmille osin erilainen, sillä tein jälkimmäisen vuoden toteutukseen muutoksia ensimmäisen toteutuksen palautteiden, opetusresurssien muutosten ja oman reflektioni perusteella. Hannula (2007, 119) toteaa, että tutkijan nykyinen, tulkinnan hetken horisontti voi auttaa häntä rekonstruoimaan tekstiä kriittisesti reflektoiden. Kokemuksen ja tulkinnan välinen ajallinen etäisyys kuitenkin myös väistämättä ohentaa tekstin kertomaa, samoin kuin se, että tekstin tuottamisen hetki jo sinänsä on kokemuksesta irtautunut. Reflektiopäiväkirjani ovat syntyneet kohtaamisten jälkeen ja ne ovat jo jossain määrin oman kirjoittamisen hetken tulkintani värittämiä (Carr 1986). Kyseessä on elämismaailmani tarkastelu sellaisena, kuin se kokemuksen kirjaamisen hetkellä näyttäytyy ja siitä ymmärtäminen.

Ihmisenä olen aina maailmassa ja suhteessa maailmaan (esim. Varto 1992c). Tekstimuotoinen aineistoni sisältää reflektiota kokemuksistani, tiedostani ja käsityksistäni, ja kerronta heijastaa ymmärrystäni elämismaailmastani nouseviin kysymyksiin. Omalla kertomallani kokijana pyrin luomaan järjestystä elämismaailmaani, ikään kuin perustelemaan sitä, miksi ja millainen opettajana olen, ja mitä koetut asiat minulle merkitsevät (Husu 2002). Lisäksi kerronnan kautta pyrin perustelemaan valintojani ja tekojani, jolloin myös tietoinen tekemättä jättäminen on teko. Heideggerin tapaan (Varto, emt., 93) näen ihmisen ja siis myös itseni projektina, joka ei ole valmis eikä koskaan valmistukaan vaan on jatkuvasti matkalla jossain valmistuvan ja valmiin välillä. Ihmisen ymmärtäminen on keskeneräisyyden hyväksymistä ja monitulkintaisuuden sietämistä. Kuvaan seuraavaksi narratiivisen ymmärryksen rakentumisen perustaa erilaisten lukutapojen välisenä vuoropuheluna.

### 8.3.1 Erilaiset lukutavat analyysin ja tulkinnan perustana

Narratiivisen tietämisen tarkasteluni on tulkinnallista ja dialogisesti tekstin kanssa etenevää vuoropuhelua, jossa ymmärrykseni aineistosta syvenee vähitellen (Alvesson ja Sköldbberg 2000, 61 – 66). Brunerin (2006, 129 – 130) tapaan rakennan ymmärrystäni narratiivista konstruktiiivisesti etsien tekstistä tiedollisia merkityksiä. Tulkitsijana pyrin ymmärtämään kokijan kerrontaa. Kun kokija ja tulkitsija ovat sama, on metodinen eronteko välttämätöntä (Varto 1992c). Clandinin ja Connelly (1995, 6) muistuttavat, että opettajan oman tiedon tarkastelu edellyttää teoreettista asennetta opetukseen, oppimiseen sekä omaan substanssiin, muutoin vaarana on lipsuminen narsistiseen ja naiviin argumentaatioon. Noudatan Varton (emt., 97) ohjetta, jonka mukaan teoreettisen asenteen avulla voin pyrkiä vapautumaan luonnollisesta asenteestani. Varto (emt., 114) tarkentaa, ettei ihmisen maailman ymmärtämisessä objektiivinen etäännyttäminen ole mahdollista eikä tarpeellistakaan, vaan etäännyttäminen tapahtuu nimenomaan metodisesti teoreettisen tiedon avulla.

Etäännyttääkseni itseni tekstieni tarkastelussa siinä määrin kuin se on mahdollista, reflektoin aineistoa kolmen näkökulman valossa, joita tarkastelen suhteessa paradigmaattiseen tietoon (vrt. Husu 2002, 79 – 87; Toom 2008b). Nimeämäni näkökulmat ovat kulttuurienvälisen oppimisen tavoite, oppijan tilan mahdollistamisen tavoite sekä oppijan kohtaavan opettajuuden tavoite. Näkökulmat olen seulonut aineistosta kuvailevan vaiheen tutkimuskysymykseni ohjaamana. Valintaan heijastuvat esiymmärrykseni, paradigmaattinen tietoni sekä tutkimuksen analyysi- ja tulkintavaiheen ymmärrys siitä, mitä tutkin. Jossain määrin nämä näkökulmat ovat kuitenkin toisilleen päällekkäisiä eivätkä niiden väliset erot ole aivan selvärajaisia, mutta näkökulmien jäsentäminen selkiyttää tulosten raportointia ja luettavuutta.

Analysoin ja tulkitsen aineistostani kutakin näkökulmaa vasten käyttäen nimeämieni avoimen, kysyvän ja kriittisen lukutavan vuoropuhelua, jossa etsin näkökulmiin kiinnittyviä merkityksiä (ks. taulukko 7; vrt. Hannula 2007, 119 – 122; Husu 2002, 72 – 87; Jaatinen 2003, 65 – 67). Kyseessä on kartoittavan vaiheen analyysin ja tulkinnan tapaan fenomenologiseen perustaan kiinnittyvä hermeneuttinen tulkinta, mutta aineisto on luonteeltaan erilaista ja siksi myös analyysin ja tulkinnan kehiköni on jossain määrin erilainen. Laadullisen tutkimuksen analyysin ja tulkinnan tavoissa on tosin aina paljon samaa, olipa tutkijan valitsema työtapo mikä tahansa (esim. Hannula 2007). Aineisto on joka tapauksessa organisoitava, löydettävä siitä keskeiset merkitykset ja pystyttävä ne perustellusti tulkitsemaan ja raportoimaan. Kuvailevan vaiheen aineistoni on muodoltaan ja tyyliltään omakohtaisesti narratiivista, siksi erilaisten lukutapojen käyttäminen oli mielestäni kohdallinen ratkaisu. Käyttämäni lukutavat ovat sillä tapaa peräkkäisiä, että avoimen lukutavan perusteella jäsensin ensin näkökulmat ja sitten kysyvän lukutavan kysymykset, ja kysyvän lukutavan vaihe puolestaan ohjasi kriittisen lukutavan vaiheen pedagogiseen tietoon liittyvien kysymysten asettamista.

*Taulukko 7. Tutkimukseni kuvailevan vaiheen avoimen, kysyvän ja kriittisen lukutavan ohjaama analyysi- ja tulkintapolku (taustana Hannula 2007, 119 – 122; Husu 2002, 72 – 87; Jaatinen 2003, 65 – 67.)*

Näkökulma	Avoim lukutapa	Kysyvä lukutapa	Kriittinen lukutapa
<b>Kulttuurienvälisen oppimisen tavoite</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aineiston lukeminen useaan otteeseen</li> <li>- yleiskuvan luominen kulttuurienvälisen kasvatuksen pyrkimyksistäni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mitä tarkoitan kulttuurienvälisellä oppimisella?</li> <li>- millaisia oppimistavoitteita asetan oppijalle?</li> <li>- millaiseen osaamisen kulttuurienvälinen oppiminen mielestäni perustuu?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- miten oma toimintani edistää oppijan ymmärrystä kulttuurienvälisen oppimisen perustasta?</li> <li>- millaista <i>opettajan ratio-naalista tietoa</i> toimintani heijastelee?</li> </ul>
<b>Oppijan tilan mahdollistamisen tavoite</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aineiston lukeminen useaan otteeseen</li> <li>- yleiskuvan luominen tilan antamisen periaatteistani</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- miten toteutan tilan antamisen periaatteita omassa työssäni?</li> <li>- miten oppija ottaa ja käyttää omaa tilaansa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- miten tilan antaminen tukee oppijan autonomisuutta?</li> <li>- millaista <i>opettajan tilanteen tulkinnan tietoa</i> toimintani heijastelee?</li> </ul>
<b>Oppijan kohtaavan opettajuuden tavoite</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aineiston lukeminen useaan otteeseen</li> <li>- yleiskuvan luominen toiminnastani kohti oppijan kohtaavaa arviointia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mitä autenttisuus ja autonomia minulle opetuksessa ovat?</li> <li>- miten toimin edistääkseni oppijan kohtaamista?</li> <li>- millaisena oppijan autonomia näyttäytyy kohtaamisissa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- millainen toiminta ohjaa oppijan kohtaamistani?</li> <li>- millaisia <i>opettajan moraalista periaatteita ja hyveitä</i> toimintani heijastelee?</li> </ul>

### 8.3.2 Analyysin eteneminen

Avoimen lukutavan vaiheessa luin aineistoa useaan kertaan läpi ja pyrin saamaan siitä yleiskuvan. Avoim lukutapa oli kutakuinkin samanlainen kuin kartoittavassa vaiheessa. En asettanut tekstille kysymyksiä vaan luin sitä ensin ilman ennakoitelmia, sitten näkökulmia tarkastellen. Näkökulmat valitsin avoimen lukutavan alkuvaiheessa, kun aineisto jäsenyi mielessäni tutkimuskysymyksen ohjaamana. Etsin tekstistä vastausta siihen, millainen teksti kokonaisuudessaan on ja mitä se minulle kertoo. Avoimen lukutavan vaiheessa luin aineistoa eri näkökulmien valossa katsoen sitä, millaisia kokonaisuuksia kunkin näkökulman alle hahmottui. Kokonaisuuksien hahmottaminen mahdollisti kysyvän lukutavan ohjaavien kysymysten jäsentämisen, ja kirjoitin ne itselleni muistiin jokaisesta näkökulmasta erikseen.

Kysyvä lukutapa tarkentui avoimen lukutavan ohjaamana aineiston analyysiksi eri näkökulmille asettamistani kysymyksistä käsin. Tässä vaiheessa luenta oli induktiivista. Etsin kustakin näkökulmien alle tarkentuneesta kokonaisuudesta sitä ohjaavien kysymysten perusteella kokonaisuutta kuvaavat tekstin osat ja käsitteet. Etenin luennassani niin, että tein tekstiin erilaisia merkintöjä, huomioita ja muistiinpanoja kysymysten ohjaamana. Tekstistä erottui osia, jotka liittyivät opettajan käsityksiin, uskomuksiin, päätöksen tekoon sekä niiden perusteluihin, tilanteiden ratkaisuun, sopivan toimintatavan pohdintaan ja oppijan oppimisen, osaamisen sekä motivaation tulkintaan. Kysyvän lukutavan vaiheessa aineistoni jäsenyi kuvaileviksi kategorioiksi, jotka kertovat sen, millainen aineisto kokonaisuudessaan on. Kuvailevat kategoriat jäsenyivät luenta ohjaavien kysymysten pohjalta, jotka puolestaan hahmottuivat avoimen lukutavan perusteella. Kuvailevat kategoriat ovat näkökulmittain seuraavat (taulukko 8):

*Taulukko 8. Tutkimukseni kuvailevan vaiheen aineiston tarkastelun näkökulmat ja niistä jäsentyneet kuvailevat kategoriat.*

Näkökulma	Kuvailevat kategoriat		
Kulttuurienvälisen oppimisen tavoite	kulttuurienvälisen oppimisen perusta	oppimistavoitteiden asettaminen	kulttuurienvälisen osaamisen käsitys
Oppijan tilan mahdollistamisen tavoite	tilan antamisen menetelmät	tilan antamisen toteuttaminen	oppijan oman tilan käyttö
Oppijan kohtaavan opettajuuden tavoite	autenttisuus ja autonomia opetuksessa	oppijan kohtaamisen edistämien	oppijan autonomia

Kuvailevan vaiheen päätteessä minulla oli aineistosta kokonaiskäsitys siitä, millaista opettajan toimintani on aineiston valossa ollut. Toki on selvää, ettei aineistoni ja reflektioni voi tavoittaa opettajan toimintaani kaikilta osin, sillä minulla ei ole keinoja tehdä hiljaista tietoa kokonaisuudessaan näkyväksi.

Kriittisen lukutavan vaiheessa lähdin etsimään sitä, millaista pedagogista tietoa opettajan toimintani aineistosta käsin katsottuna heijastelee. Tavoitteenani oli kiinnittää kysyvän lukutavan välityksellä jäsentyneet kuvailevat merkitykset opettajan pedagogisen tiedon teoreettiseen reflektioon ja tulkita, mitä aineisto reflektiota vasten kertoo. Kysyin kustakin näkökulmasta katsoen, millaista opettajan pedagogista tietoa toimintani heijastelee. Asetin pedagogista tietoa kuvaavat kysymykset teoreettisen käsitykseni pohjalta suhteessa siihen, mitä olen pedagogisesta tiedosta lukenut ja oppinut. Kun tarkastelen omaa pedagogista tietoa, on ymmärrykseni ja oppimiseni joka tapauksessa tulkintaani rajaava tekijä. Ensimmäistä näkökulmaa tarkastelin opettajan rationaalisuutta vasten, toista näkökulmaa opettajan tilanteen tulkinnan taitoa vasten ja kolmatta opettajan moraalisia periaatteita ja hyveitä vasten (Husu 2002, 25 – 37). Näistä pedagogisen tiedon komponenteista erityisesti moraalinen pohdinta on haasteellista erottaa muista pedagogisen tiedon komponenteista, sillä moraalinen pohdinta ohjaa opettajan koko toimintaa ja on erityisen vahvasti omaa opettajuuttani määrittämä elementti (vrt. Clandinin ja Connelly 1995). Vaikka moraalinen pohdinta heijastuu rationaalisen ja tilanteen tulkinnan tietoni ilmituloon, erittelen moraaliset periaatteet ja hyveet myös omaksi komponenttikseen niiltä osin kuin ne selkeästi korostuvat kohdallisuuden problematiikkana.

Seuraavaksi kuvaan tutkijan matkaani osana kulttuurienvälisen viestinnän opintojakson toteutusta. Kerron, milloin ja miten opintojaksot eri ryhmille toteutui-  
vat sekä kuinka pyysin oppijoita osallisiksi tutkimukseeni. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan pedagogista tietoa kustakin näkökulmasta erikseen tulkiten.

## 8.4 PYRKIMYKSEN MERKITYKSEN MUODOSTAMISEN TUKEMISEEN

### 8.4.1 Oppijan osallisuus opintojakson tarkastelussa

Kulttuurienvälisen viestinnän opintojakso on osa agrologin perusopintoja. Lähtökohtaisesti jokainen oppija osallistuu opintojaksolle, ellei hänellä ole sitä korvaavaa osaamista jo entuudestaan. Toteutin tarkastelemani opintojaksot kahden peräkkäi-

sen vuosikurssin oppijoille vuosina 2008 ja 2009 niin, että molempina vuosina mukana oli nuorten ja aikuisten ryhmät hiukan erilaisine toteutuksineen. Vuonna 2008 toteutus oli aikuisille ja nuorille täysin erillinen, seuraavana vuonna taas lähiopetus toteutui aikuisten ja nuorten osalta yhteisesti niiltä osin kuin aikuisilla oli lähitunteja. Verkko-ohjaus oli kumpanakin toteutusvuonna osin yhteistä, osin jaettua niin, että aikuisilla verkko-ohjausta oli enemmän lähituntien vähäisestä määrästä johtuen. Työtila oli kuitenkin kaikille yhteinen ja jokainen oppija sai halutessaan käyttää kaikkia aineistoja. Verkko-ohjausta en ole reflektiopäiväkirjoissani pohtinut, vaan olen keskittynyt tilanteisiin, joissa kohtaan oppijan.

Aineiston keruuvaiheessa ajattelin, että aiemmin aloittaneet ryhmät toimivat esitutkimuksen kontekstina, jolloin testaan omia tutkimustyökalujani ja hion niistä seuraavaa vuotta varten, ja varsinainen tarkastelun kohde olisi vuoden 2009 toteutus. Tuossa vaiheessa tutkimustehtäväni oli vielä kulttuurienvälisen osaamisen kompetenssimallin rakentaminen (ks. kuvio 10). Tutkimustehtäväni täsmentyessä kokonaisvaltaiseksi oppijan ja opettajuuden ymmärryksen tavoitteeksi minusta oli kuitenkin kohdallista tarkastella molempien vuosien toteutuksia ja niistä kerättyä aineistoa. Halusin katsoa opintojakson toteutusta useamman ryhmän osalta ja kahdena peräkkäisenä vuonna saadakseni monipuolisen kuvan siitä, millaista opettajan toimintani kulttuurienvälisen oppimisen edistämiseksi on ollut, ja millaiseen pedagogiseen tietoon toimintani perustuu.

Ennen opintojaksojen aloittamista otin sähköpostitse oppijoihin yhteyttä ja pyysin heitä osallisiksi tutkimukseeni. Tavoitteenani oli varmistaa osallisen tietoisuus siitä, mihin hän on lupautumassa (Kvale 1996, 112 – 114). Pidin mielessäni sen, etteivät oppijat saa missään vaiheessa tutkimusta kokea tulleen pakotetuiksi, painostetuiksi, hyväksikäytetyiksi tai vahingoitetuiksi (Cohen ym. 2008; Eskola ja Suoranta 1998; Patton 2002, 177). Viestissäni kerroin oppijoille, että kulttuurienvälisen viestinnän opintojakso-osio on ajateltu osaksi tutkimustani samoin kuin se aineisto, jonka oppija opintojaksolla tuottaa:

”Lisäksi lähetin opiskelijoille sähköpostin, jossa kerroin opintojakson aloituksesta, toteutuksesta sekä omasta tutkimuksestani ja pyysin lupaa käyttää oppimistehtäviä sekä havaintojani opiskelusta osana omaa tutkimustani. Tallensin vielä viestin omaan sähköpostikansiooni.” Reflektiopäiväkirja 12.3.2009

Erityisen haasteelliseksi eettisen kohdallisuuden tekee se, että oppijan oma opettaja toimii tutkijana. Oppijalla voi olla tunne, ettei hän voi tai saa kieltäytyä osallisuudestaan. Oppijan tietoisuuden varmistamiseksi ja osallisuuspäätöksen tueksi kerroin tutkimukseni teemasta, tavoitteista sekä menetelmistä. Lähetin jokaiselle oppijalle oman viestin, sillä ajattelin, että minun on kysyttävä osallisuudesta jokaiselta erikseen, ettei osallistumiseen tule ryhmäpainetta. Kysyin, haluaako oppija olla tutkimuksessani mukana, mikä tarkoittaisi sitä, että opintojakson osalta tarkastelen oppijan oppimista ja sitä, että hänen tuottamansa aineistot ovat tutkimukseni aineistoa. Edelleen kerroin, että osallisuus on luottamuksellista enkä tuo ketään oppijoista tunnistettavasti raportissani esiin. Käytin sähköpostia välineenä koska ajattelin, että sähköpostitse oppijan on halutessaan helpompi kieltäytyä kuin kasvotusten kysyen. Kaikki oppijat lupasivat osallistua, ja osa lähetti kannustavia viestejäkin tutkimuksen tekoon.

Kävin vielä opintojakson alussa oppijoitten kanssa keskustellen tutkimukseni perustaa läpi ja varmistin uudelleen, että oppijat tietävät, mistä tutkimuksessani on kyse ja mihin he ovat osallistumassa. Pyrin varmistamaan sen, että oppijalla on aidosti mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, mikäli hän niin haluaa (Kvale 1996, 112 – 114), korostamalla pyynnössäni vapaaehtoisuutta ja kuvaamalla sitä, mitä, millaisin menetelmin ja miksi olen tutkimassa:

”Keskustelimme tutkimuksestani. Kerroin vielä lyhyesti sen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä toteutuksesta, ja oppijoille tuntui sopivan, että he osallistuvat tutkimukseen. Korostin vielä sitä, että matkan varrella saa muuttaa mieltään, jos siltä tuntuu. Osa tuntui olevan erityisen mielellään mukana, se oli heistä jotenkin jännittävää. Yksi oppija toivoi, että hänet mainitaan nimeltä, että johonkin teokseen jää hänestä merkki...)”  
Reflektiopäiväkirja 17.3.2009

Lisäksi keskustelimme tutkimuksestani muutaman kerran opintojakson ajanakin, se tuntui kiinnostavan oppijoita. En kuitenkaan ottanut itse tutkimusta enää esiin ennen päätösvaiheen refleктоivaa keskustelua, koska en halunnut korostaa sitä, että tutkimukseni on opintojakson lomassa meneillään. Kysymykset tulivat oppijoilta itseltään. Oppijat esittivät kysymyksiä oppituntien jälkeen yksin tai pienissä ryhmissä esimerkiksi välitunnin alussa, ja kysyivät mm. miten aikani riittää tutkimuksen tekoon, millaista aineistoa käytän, milloin aion saada tutkimukseni valmiiksi ja miten innostuin juuri tästä aiheesta. Oppijat kertoivat vielä, että heistä on mukavaa, kun teen tällaista tutkimusta ja että he saavat olla siinä osallisina. Tallensin oppijoiden kysymykset ja vastaukseni niihin reflektiopäiväkirjaani. Tavoitteenani oli Kvalen (1996) ohjeiden mukaisesti tietoinen osallinen, joten vastasin oppijoiden kysymyksiin aina, kun niitä ilmeni ja kerroin tutkimuksen sen hetkisestä tilanteesta mahdollisimman tarkasti.

Kun oppijoitten kanssa oli sovittu osallisuudesta ja ymmärretty yhteisesti kuinkainkin se, mitä osallisuus oppijalle tarkoittaa, oli aika aloittaa varsinainen opintojakso. Seuraavaksi kerron opintojakson toteutumisesta pedagogisen tiedon komponenteista katsoen. Kuvaan ensimmäiseksi, millainen opettajan rationaalinen tieto on ohjannut toimintaani opintojakson suunnittelussa ja toteutuksessa.

#### **8.4.2 Opettajan rationaalinen tieto**

Rationaalinen tietäminen ohjaa päätöksentekoa opettajana. Aineistosta välittyi kuva, että rationaalisen tiedon avulla *teen ja perustelen itselleni käytännön ratkaisut esimerkiksi opintojakson sisällöistä, ajankäytöstä, arvioinnin perusteista ja toteutuksen periaatteista*. Paradigmaattinen tieto on rationaalisen tiedon perusta, käytännön tieto taas heijastuu siihen, miten opettajana rationaalista tietoa käytän. Kulttuurienvälisen viestinnän opintojakson sisältöjen valintaa ohjasi näkemykseni siitä, mitä kulttuurienvälinen kasvatusta ja kulttuurienvälinen oppiminen minulle ovat (ks. luku 5). Kulttuurienvälisen kasvatuksen perusta on ihmisen maailman monikulttuuristuminen, jossa jokainen elää tutun ja vieraan välisessä ristiriidassa (Kaikkonen 1999b, 2004a, 2004b; Nieto ja Bode 2008). Kulttuurienvälisen oppimisen keskeisin tavoite on oppia ymmärtämään tutun ja vieraan välistä ristiriitaa, käsittää mitä toiseus ja erilaisuus ovat sekä oppia kohtaamaan toinen (esim. Jaatinen 2003, 2007; Kaikkonen emt;

Lehtovaara 2001a; Nieto ja Bode emt.; Pantzar 2009). Byramin (1997) tapaan katson, että kulttuurienvälisen oppimisen tulee ulottua tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja kriittiseen ymmärrykseen. Ymmärryksen ja oppimisen perustana on kuitenkin oppijan kyky ja halu eettisesti kohdalliseen toimintaan (Kaikkonen 2004a, 146 – 150).

Opintojakson sisältökokonaisuuksiksi hahmottelin paradigmaattiseen ymmärrykseeni nojaten johdannon, peruskäsitteet, kulttuuriset arvot, viestintätyylit, viestintätilanteet, sopeutumisen ja yhteenvedon. Sisällöt ratkaisin sillä perusteella, millainen tiedollinen perusta mielestäni edistää oppijan ymmärryksen rakentumista opintojaksolle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Paradigmaattinen tieto ohjaa sitä, *mitä ja miten suunnittelen* opettavani, käytännön tieto taas sitä, *miten opetus lopulta toteutuu*. Käytännön tiedon ohjaamana pyrin siihen, että jokainen osio muodostaa selkeän kokonaisuuden, jolle on omat sisällöt, tavoitteet, materiaalit, tehtävät ja arvioinnin perusteet. Tavoitteenani oli Larzénin (2005) kuvaama *opetettavuus*, opintojakson realistinen toteutus suhteessa opettajan omaan osaamiseen sekä *opittavuus*, jollain tapaa mitattavissa olevat oppimistulokset. Mietin myös jokaisen osion kohdalta, paljonko käytän siihen aikaa nuorten ja aikuisten osalta. Minulla ei ollut käytössäni oppikirjaa, vaan tein itse materiaalit oppitunneille eri lähteiden pohjalta ja tukiaineistoksi jaoin lisäksi joitakin artikkeleja aihealueelta ja annoin linkkejä Internet-sivuille. Määrittelin opintojakson kaikille osakokonaisuuksille tavoitteet ja valitsin sopivat tukimateriaalit sekä menetelmät (ks. taulukko 9). Liitän tutkimusraporttiini molempien vuosien täsmälliset toteutussuunnitelmat, joissa näkyvät toteutustaulukon sisältöjen lisäksi tehtävät, arviointi sekä lähiopetuksen tuntimäärät aikuisille ja nuorille (liitteet 5 ja 6).

Johdannossa haluan aina selvittää oppijan kanssa yhteisesti sen, mitä ollaan oppimassa ja miksi. Lähtökohdaksi määrittelin oppijan ymmärryksen siitä, mitä kulttuurienvälisen oppiminen on, mikä on oppijan oman kiinnostus aihealueeseen sekä mitä oppiminen voisi oppijan omassa elämässä tarkoittaa. Oppijan ymmärryksen rakentuminen edellyttää oppijan kanssa jaettua käsitystä opintojakson kokonaisuudesta ja tavoitteista (esim. Irma Huttunen 2004). Tärkeää on myös, että oppija tietää heti alusta alkaen, millaisia sisältöjä opintojakso käsittelee, millaisia menetelmiä käytetään ja mitä häneltä itseltään vaaditaan opintosuorituksen saamiseksi. Myös arvioinnin perusteet tulee selvittää oppijalle heti alussa. Peruskäsitteiden osalta lähdin näkemyksestäni, että oppijan kulttuurienvälisen oppiminen edellyttää ymmärrystä, mitä kulttuuri, identiteetti ja stereotypiat tarkoittavat sekä miten havainnointi vaikuttaa siihen, mitä ihminen ylipäättään ympärillään huomioi ja viestii (vrt. esim. Jaatinen 2003; Korhonen 2002; Larzén 2005). Kulttuurin käsite on kulttuurienvälisen oppimisen perusta ja lähtökohta sille, että oppija voi ylipäättään hahmottaa omaa identiteettiään ja valmistautua kohtaamaan toisen (vrt. esim. Hall 2003ab; Kaikkonen 2004a; Pantzar 2009). Identiteetin käsite avaa oppijalle, mitä minuus on sekä kuinka oma elämänhistoria ja elämismaailma muovaavat minuutta oppijan elämänpolun varrella. Stereotypiat puolestaan auttavat oppijaa ymmärtämään, miten helposti tyypittelemme erilaista toista saadaksemme sovitettua hänet omaan käsitykseen maailmasta. Havainnoinnin merkityksen kautta pyrin avaamaan oppijan silmiä sille, kuinka hänen tulkintansa tiedostamatta värityy hänen oman käsityskykynsä puitteissa. Peruskäsitteiden tunteminen antaa oppijalle työkaluja pohtia omaa elämäänsä ja kulttuurienvälisen oppimisen merkitystä.



*Taulukko 9. Tutkimuksessani tarkastelemani kulttuurienvälisen viestinnän opintojakson (1,5 op) toteutus Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa keväällä 2009.*

Teema	Tavoite	Materiaalit	Menetelmät
<b>Johdanto:</b> opintojakson esittely, opiskelijan identiteetti ja osaamisen lähtötaso  (culture general appr.)	Opiskelija hahmottaa opintojakson tavoitteet ja sitoutuu niihin, ymmärtää, mitä kansainvälisyysosaaminen on, opiskelijan ominen lähtökohtien kartoitus ja tunnistaminen	Opintojaksokuvaus, portfolion ohjeistus ja tehtävien ohjeet, novelli 1  Jaettavaksi artikkelit ja valinnaiset portfoliotehdävät	Keskustelevaluento, kokemuksellinen oppiminen: elämäntarina, kognitiot
<b>Peruskäsitteet:</b> kulttuuri, identiteetti, stereotyyptit, havainnointi  (culture general appr.)	Opiskelija tunnistaa peruskäsitteet ja pystyy arvioimaan niiden ilmenemistä omassa elämässään	PowerPoint – esitys 1 artikkeli 1 ja www-sivustolinkkejä, novelli 2	Keskustelevaluento, kokemuksellinen oppiminen: draama
<b>Kulttuuriset arvot:</b> peruskysymykset, keskeiset kulttuuria selittävät arvot  (culture specific appr.)	Opiskelija tunnistaa kulttuuriin vaikuttavat perusarvot ja pystyy reflektoidaan niiden ilmenemistä omassa kulttuurissaan	PowerPoint – esitys 2 (N ja A), artikkeli 1 (A) ja www-sivustolinkkejä (A)	Keskustelevaluento, kokemuksellinen oppiminen: case
<b>Viestintätyylit:</b> sanallisen ja sanattoman viestinnän haasteet, viestintätyylit ja tunteet, tilan- ja ajankäsitykset, logiikan mallit  (culture general appr.)	Opiskelija ymmärtää sanallisen ja sanattoman viestinnän vaihtelut eri kulttuureissa ja osaa tyypitellä ne muutamiin perusryhmiin	PowerPoint – esitys 3 (N ja A), artikkeli 2 (N ja A) ja www-sivustolinkkejä (A)	Keskustelevaluento, kokemuksellinen oppiminen: draama (vaihtoehtona case, riippuen ryhmän toiminnasta ja toimivuudesta)
<b>Viestintätilanteet:</b> kohtaaminen, vuorovaikutus, kriittiset tilanteet  (culture general appr.)	Opiskelija ymmärtää, mitkä tekijät vaikuttavat kohtaamistilanteen onnistumiseen ja osaa arvioida oman viestintänsä vaikutusta	PowerPoint – esitys 4 (N ja A), novelli 3 (N), artikkeli 3 (A)	Keskustelevaluento, kokemuksellinen oppiminen: draama, case
<b>Sopeutuminen:</b> sopeutumisen vaiheet, akkulturaatio, viestinnän tavoitteiden vaikutus sopeutumiseen  (culture general appr.)	Opiskelija tunnistaa sopeutumisen eri vaiheet ja ymmärtää, miten viestintätilanteiden haasteellisuus vaikuttaa sopeutumiseen	PowerPoint – esitys 5 (N ja A)	Keskustelevaluento, kokemuksellinen oppiminen: minidraama novellin pohjalta
<b>Yhteenveto:</b> oppitujen asioiden kertaus ja mitä on kulttuurienvälisen viestintäkompetenssi  (culture general appr.)	Opiskelija tunnistaa kulttuurienvälisen viestinnän perustaan vaikuttavat tekijät ja viestintäkompetenssin osa-alueet, opiskelija hahmottaa, mitä kulttuurienvälisyys voisi tarkoittaa omassa elämässä	Gudykunstin oppimismalli, lopuksi kokoava taulukko kompetenssin osa-alueista	Kokemuksellinen oppiminen: kysymyskävely ja reflektio

Kulttuuristen arvojen kohdalla lähtökohtanani oli pohtia oppijoiden kanssa, mistä tekijöistä kulttuurien ominaispiirteet muodostuvat. Korostin, että jokaisen kulttuurin sisällä jokainen ihminen on yksilö, eivätkä kulttuuriset piirteet voi selittää yksilön ilmituloa tai yksiselitteisesti perustella hänen tapaansa elää ja toimia (esim. Kaikkonen 2004a). Jokainen meistä on omanlaisensa, mutta ihminen kasvaa itseksi osana omaa taustakulttuuriaan. Kulttuurien tutkimus on väistämättä jossain määrin yleistävää, mutta valistuneet stereotypiat avaavat ymmärrystämme toisesta niin, että meidän on mahdollista luoda ajatusrakenteita, jotka auttavat käsittelemään erilaisuutta. Kulttuurien ominaispiirteiden tuntemuksen tarkoituksena on auttaa oppijaa ymmärtämään, kuinka monin tavoin kulttuuriset järjestelmät rakentuvat ja muotoutuvat yhteiskunnan normeiksi, säännöiksi ja toiminnaksi (esim. Chen ja Starosta 1998; Edward Hall 1959; Hofstede 1991; Kaikkonen 1994; Trompenaars ja Hampden-Turner 2002).

Viestintätyylien ja viestintätilanteiden osioiden tarkoituksena oli valmistaa oppijaa tilanteisiin, joissa hän kohtaa toisen. Kyseessä oli Larzénin (2005, 102 ja 112 – 115) kuvaamaan tapaan tavoite opastaa oppijaa kohtaamaan monikulttuurisia tilanteita sekä edistää kulttuurisen herkkyyden ja sopeutumisen kasvua oppijassa. Lähtökohtanani oli tukea oppijan ymmärrystä viestintätilanteiden haasteellisuudesta jokaisen viestijän havainnoinnin rajallisuuden, viestintätilanteiden tarkoituksen, viestijän motivaation ja kielitaidon vaihdellessa. Ajattelin, että oppijan tulee ymmärtää kielen kulttuurisidonnaisuutta, viestijän havainnoinnin, toiminnan ja tulkinnan sidosta hänen omaan taustakulttuuriinsa sekä arvojen, uskomusten, tapojen ja tyylien heijastumista jokaisen viestijän toimintaan (esim. Andersen 1999; Kaikkonen 1994, 2001, 2004a; Martin ja Nakayama 2004; Trompenaars ja Hampden-Turner 2002). Avasin näitä käsitteitä tarkastellen sanallisen ja sanattoman viestinnän haasteita ja tulkintaviihteitä, viestintätyylejä sekä viestinnän kulttuurisidonnaisuutta. Halusin pohtia oppijan kanssa, kuinka jokainen meistä useimmiten pyrkii sopeuttamaan omaa toimintaansa diskurssin edellyttämään tapaan.

Sopeutumisen osion punaisena lankana minulla oli avata oppijan näkemyksiä sopeutumisen haasteista ja mahdollisuuksista sekä kannustaa oppijaa kasvattamaan itseään joustavampaan ja ymmärtävämpään suuntaan. Osion tiedollisen perustan kulttuurisen sopeutumisen vaiheista ja eri kulttuureihin suhtautumista laadin Bennetin (1993, 1998) argumentaation pohjalta, jonka avulla pyrin tukemaan oppijan ymmärrystä siitä, että sopeutumisen prosessia tulisi katsoa kaikkien osallisten näkökulmasta ja pohdittava, kuka ja kenen ehdoilla sopeutuu (vrt. esim. Lehtonen ja Löytty 2003; Pantzar 1996). Keskeistä oli tukea oppijaa ymmärtämään, ettei kohtaaminen aina ole helppoa eikä vapaaehtoistakaan, mutta silti ihmisyyden nimissä tulisi pyrkiä jonkinlaiseen toleranssiin. Sopeutumisen prosessi on jokaiselle osalliselle haasteellinen ja monivaiheinen ja usein sen saavuttamiseksi on tehtävä tietoisesti töitä, vaikkei aina ehkä haluaisikaan.

Yhteenvedossa kokosin oppijoitten kanssa opintojaksolla käsitellyt teemat vielä kertaalleen yhteen. Pyrin vahvistamaan oppijan käsitystä siitä, mitä opintojaksolla oikeastaan on opittu ja kuinka opittua voisi omassa elämässä hyödyntää ja kehittää eteenpäin. Tavoitteenani oli vielä varmistaa opittavuutta ja pohjustaa oppijan valmiuksia portfolion kokoamiseen sekä omaan reflektioon.

Tavoitteeni olivat varsin konkreettisia niiltä osin kuin pyrin oppijan käsitteelliseen tiedonmuodostukseen, joka mahdollistaa hänen perehtymisensä kulttuurienväliseen oppimiseen. Kyse oli opettajan pyrkimyksestäni *opittavuuteen* (Larzén 2005, 103 – 106), oppijan tiedollisen perustan tukemiseen, joka näyttäytyy yhtenä opettajan perustehtävistä. Tiedollinen perusta turvaa *opetettavuuden*, se on myös opettajalle helppo opettaa ja helppo arvioida, se antaa turvallinen perustan opetuksen toteutukseen (vrt. Larzén emt.). Oppija tarvitsee ilmiöille nimet ymmärtääkseen, mistä niissä on kysymys ja pohtiakseen, mitä ne merkitsevät oppijan omassa elämässä. Opintojakson suunnittelussani keskeistä oli oppijan sisäisen puheen taidon tukeminen reflektioon harjaantumisen myötä, mikä on kriittisen ymmärryksen perusta (ks. kuvio 5). Reflektion lähtökohtana on kuitenkin tiedollinen käsitteistö, jonka pohjalta oppijalla on hallussaan kieli, jonka avulla hän voi sisäistä puhettaan kehittää. Voi olla myös niin, että oppija on pohtinut kulttuurienväliseen oppimiseen liittyvää tematiikkaa tuntematta sitä kuvaavaa kieltä, jolloin käsitteistön oppiminen tekee oppijalle hänen omaa hiljaista tietoaan näkyväksi. Kokonaisuudessaan tavoitteeni opintojaksolle oli, että oppija hahmottaa, mistä kulttuurienvälisessä oppimisessä on kysymys, ja että oppija kiinnostuisi aihealueesta niin, että hän innostuisi kehittämään omaa oppimistaan elämänsä myöhemmissä vaiheissa.

Lähestymistapani oli yhtä sisältöosiota lukuun ottamatta kulttuurisesti yleinen, sillä pyrin oppijan kokonaisymmärryksen tukemiseen enkä tietyn kulttuurialueen spesifiin tietoon (ks. Byram 1997). Ainoastaan oman kulttuurin tuntemuksen osio oli kulttuurisesti spesifi. Suppean perusopintojakson lähestymistavaksi sopii kulttuurisesti yleinen lähestyminen, koska se avaa oppijan näkemystä kulttuurienvälisen kasvatuksen perustasta ja kulttuurienvälisen oppimisen tavoitteista. Oppija tarvitsee kuitenkin reflektionsa perustaksi ymmärrystä siitä, millainen hänen oma kulttuurinsa on.

Opintojaksojen toteutussuunnitelmani perustuvat opettajan rationaaliseen tietoon, jonka ohjaamana olen ennakkoon suunnitellut sitä, miten opintojaksot kannattaisi toteuttaa. Paradigmaattinen ymmärrykseni pohjustaa rationaalista tietoa, jonka pohjalta teen opetuksen toteutukseen liittyviä valintoja, kun taas tapa, jolla osaamistani opetustilanteissa käytän, määräytyy tilanteen tulkinnan tiedon perusteella. Perustan kulttuurinvälisen kasvatukseni Kaikkosen määrittelemään (esim. 2004a; ks. myös Larzén 2005, 121 – 123) kohtaamisen pedagogiikkaan, jossa tavoitteena on opastaa oppijaa pois omakulttuurikeskeisyydestä ja näkemään itsensä ulkopuolelle. Ajatteluni pohjalla on tavoite kasvattaa oppijaa kohti monikulttuurista identiteettiä, joka on kokonaisvaltaista käsitystä ihmisen maailman kompleksisuudesta, kykyä ymmärtää erilaisuutta ja kohdata toinen (Kaikkonen emt.). Monikulttuurinen identiteetti edellyttää toisaalta oppijan identiteetin vahvistamista ja toisaalta oppijan ajattelun tukemista kohti toisen ymmärtämistä. Opintojaksoa suunnitellessani olen pohtinut tavoitteiden täyttämistä suhteessa käytettävissä olevaan aikaan ja kirjanut esimerkiksi seuraavat huomiot:

”Sisältöjen valinta, tavoitteiden asettaminen, materiaalien valinta ja sopivien tehtävien sekä niihin liittyvän arvioinnin pohdinta mietityttivät paljon... Lähiopetustunteja on käytössä vain kaksikymmentä nuorten ryhmälle ja aikuisille kahdeksan, joten sisältöihin, menetelmiin ja ajankäyttöön liittyvät päätökset ovat erityisen kriittisiä opin-

tojakson laajuuteen ja tavoitteisiin nähden... Tulin siihen tulokseen, että tällaisella perusopintojaksolla voi lähinnä antaa ajattelun aihioita ja valmiuksia myöhempään monikulttuurisen identiteetin luomiseen.” Reflektiopäiväkirja 11.3.2008

”Tämän vuoden toteutus poikkeaa viime vuodesta huomattavasti. Lähitunteja on käytettävissä nuorille kuusitoista ja aikuisille kahdeksan. Opetuksesta viisi ensimmäistä tuntia toteutuu molemmille ryhmille yhteisesti ja loput erillisinä niin, että kokonaistuntimäärä täyttyy ripeässä tahdissa...Ensimmäisenä tein tarvittavat leikkaukset toteutussuunnitelmaani käytettävissä olevien tuntien pohjalta.” Reflektiopäiväkirja 11.3.2009

Esimerkit kertovat, että vaikka kulttuurienvälisen oppimisen kokonaistavoitteet ovat vaativat, pyrin opintojakson osalta realistisiin tavoitteisiin – ymmärrän, ettei puolitoista opintopistettä riitä muuhun, kuin ymmärryksen kielen perustan rakentamiseen sekä oppijan ajattelun ja kiinnostuksen herättämiseen dialogisten kohtaamisten kautta. Larzén (2005) pohtii osuvasti sitä, ovatko oppijan kulttuurienväliselle oppimiselle asetetut ymmärryksen tukemisen ja reflektion taidon tavoitteet *supertavoitteita*, tavoitteita, joita ei voikaan saavuttaa. Kulttuurienvälinen oppiminen on elämänpituinen prosessi, ja opettaja voi koettaa kannustaa oppijaa todelliseen, transformatiiviseen oppimiseen. Kuten jo luvussa viisi totesin, tehtäväni on tukea oppijaa kohti kompetentiksi kasvamista ja avata hänen silmiään katsomaan ympärillään olevaa maailmaa.

Rationaalinen tietäminen on myös käytännön järjen käyttöä ja sen peilaamista omaan teoreettiseen osaamiseen, johon opettajan tekemät valinnat pohjautuvat (vrt. Husu 2002, 27 – 29). Rationaalisen tietämisen perusta on praktiseen syllogismin taidossa, joka on taitoa yhdistää omaa tietoa ja osaamista käytännöstä nouseviin tarpeisiin sekä päätellä tältä pohjalta johdonmukaisesti sopiva toiminnan tapa. Opetustyö on jatkuvaa päätösten tekoa, jonka opettaja itselleen jollain tavoin perustelee. Rationaalisen tietämisen reflektio on omien päättelyketjujen näkyvästi tekemistä ja sen eksplikoimista, mihin opettajan valinnat perustuvat. Olen pohtinut opintojakson toteutusta seuraavaan tapaan:

”Pohdin melko pitkään sitä, miten toimin johdantotehtävän kanssa, toteutanko sen kyselynä vai pelkästään ryhmätyönä. Päätin teettää kuitenkin kaikille kyselyn kaikille tuntien alussa...Kyselyn eduiksi ajattelin nimenomaan tiedon kertymisen ja lähtötason selviämisen niin, että minulle jää siitä aineistoa myös myöhempää pohdintaa varten jokaisen oppijan kohdalta ja itse tuottamana... Portfolion osalta päädyin siihen, että sisällytän elämäntarinatotehtävän lisäksi refleктоivan esseen Kaisu Korhosen artikkelin pohjalta. Ajattelin, että tämä ratkaisu antaa minulle mahdollisuuden arvioida tiedollista oppimista aiempaa ohjeistusta paremmin, sillä joudun jättämään opetuksen toteutuksesta yhteenvedon osion hyvin lyhyeksi.” Reflektiopäiväkirja 12.3.2009

Esimerkissä perustelen itselleni toimintaani ja selitän sitä, miksi teen tietynlaisia valintoja. Valintani perustuvat päättelyketjuun, jonka perustana on teoreettinen ja käytännöllinen tietoni sekä käsitykseeni oppijoista. Käytännön toimintaani ohjaavat Tirrin (1999, 23) kuvaamaan tapaan opettajan ammatillinen ja moraalinen ajattelu sekä ammatillinen ja moraalinen luonne. Ajattelun pohjalta arvioin oppijan ajan-

käyttöä ja huolehdin oppimistavoitteiden täyttymisestä, luonteeni pohjalta taas pyrin sovittamaan eri osa-alueita toiminnallani yhteen. Haluan myös saada aineistoa opintojakson toteutusta varten ja tutustua jokaiseen oppijaan heti alussa, vaikka päiväkirjassani huolehdin siitä, ettei aloitus kyselyllä ole kovinkaan luova. Kun analysoin päiväkirjassani lyhyesti kyselyn tuloksia, totean, että oppijoiden osaamistaso, kiinnostus aihepiiriin ja odotukset ovat hyvin kirjavia. Aikuisten ja nuorten osalta on nähtävissä jonkin verran eroja, aikuiset pohtivat aihepiiriä kypsemmin ja osaavat selkeämmin peilata osaamista omaan elämismaailmaansa. Tavoitteiden täyttäminen on opettajalle haasteellista.

Audi (1989 Husun emt., 28 mukaan) korostaa opettajan filosofisen ajattelun perustaa rationaalisen tiedon pohjana. Opettajan käytännön ratkaisut pohjautuvat tapaan ajatella maailmasta, ihmisyydestä, tiedosta, tietämisestä ja oppimisesta – opettaja on tilanteissa läsnä kokonaisena ihmisenä, ja hänen oma arvomaailmansa heijastuu myös tapaan tehdä työtä:

”Olen joutunut yksinkertaistamaan käsittelyä ja lähestymistapaa alussa suunnittelemas-tani, sillä huomasin alussa, että taso oli opiskelijoillemme hieman liian vaikea. Käsitteet täytyy avata hyvin perustasolla ja käyttää paljon esimerkkejä ja tehdä harjoitteita, joissa opiskelijat pääsevät itse kokeilemaan opiskeltavia asioita... Artikkeleja en ehdi hyödyntää suunnittelemallani tavalla. Tunneilla haluan avata pääasiat keskustellen ja esimerkein, ja käyttää aikaa kokemukselliseen oppimiseen, jotta asiat jollain tasolla konkretisoituisivat opiskelijoiden mielissä ja jättäisivät muistijälkiä. Kovin teoreettinen lähestymistapa ei sovi opiskelijoillemme, joten ajattelin käsitteiden avauksen ja esimerkkien toimivan parhaiten. Dioja ei kannata ottaa kovin montaa yhtä tapaamiskertaa kohti.” Reflektiopäiväkirja 8.4.2008

Esimerkki kuvaa sitä, kuinka opettajana koetan huomioida oppijan valmiudet oppimiseen ja kuinka pyrin sopeuttamaan omaa toimintaani niin, että se olisi oppijalle kohdallista. Opettajan rationaalisen tiedon käyttö näyttäytyy tasapainoiluna opettajan odotusten, tavoitteiden, ajankäytön, menetelmien, sisältöjen ja oppijan sekä opettajan osaamisen välillä. Opettajan on osattava myös luopua suunnittelemaansa ja joustettava tilanteen vaatiessa asettamistaan tavoitteista. Kyse on tilan antamisesta oppijalle ja rohkeudesta päästää irti liian hyvin suunnittelun harhasta, uskomuksesta, että itse aina tietäisi parhaiten, mitä ja miten oppija voi oppia (vrt. Jaatinen 2009; Jaatinen ja Lehtovaara 2005).

Seuraavaksi tarkastelen opettajan tilanteen tulkinnan tietoa. Tilanteen tulkinnan tieto heijastelee sitä, miksi ja millaisia pedagogisia ratkaisuja tein opintojakson toteutuksen aikana ja kuinka pyrin kuulemaan ja kohtaamaan oppijan.

### 8.4.3 Opettajan tilanteen tulkinnan tieto

Tilanteen tulkinnan tieto vastaa erityisesti kysymykseen, miten minun pitäisi tässä tilanteessa toimia (Husu 2002, 29). Tilanteen tulkinnan tieto on osin implisiittistä ja intuitiivista hiljaista tietoa, jossa omaa toimintaa ei aina pysty eksplisiittisesti selittämään (esim. Toom 2008b). Kysymys oikeasta toiminnasta on ajankohtainen joka kerta, kun opettaja kohtaa oppijat, eikä päätöstä aina ehdi tietoisella toiminnan ta-

solla tehdä, vaan usein kyse on intuitiosta. Opettajan valmius toimia tilanteen vaatimalla tavalla ja tarpeen mukaan poiketa ennakkoon suunnittelemaansa on osa ammattitaitoa. Aineistostani välittyi kuva, että käytän tilanteen tulkinnan tietoa silloin, kun *ratkaisen ryhmästä nousevia kysymyksiä, toimin oppimisen ohjaajana tunneilla ja mukautan omaa toimintaani tilanteen edellyttämällä tavalla*. Herkkyys mukautua tilanteeseen on kykyä antaa tilaa oppijalle ja uskallusta päästää irti siitä, minkä on ajatellut toimivan (vrt. luvut 4.3 ja 4.4). Tilanteen tulkinnan tieto ja rationaalinen tieto ovat monilta osin päällekkäisiä ja vaikeasti erotettavia, mutta tilanteen tulkinnan tiedon katson kiinnittyvän selkeämmin juuri tiettyyn hetkeen oppitunnilla, kun taas rationaalinen tieto ohjaa opettajan toimintaa luokan ulkopuolella tapahtuvassa suunnittelussa ja päätöksenteossa.

Tilanteen tulkinnan tieto ei tarkoita sitä, että opettaja automaattisesti mukautuu oppijan toiveisiin tai ehdotuksiin, vaan että opettaja käyttää omaa harkintaansa osaamisensa puitteissa siitä, mikä on oikea tapa toimia. Oppijalla voi olla toiminnasta eri näkemys. Tarvittaessa opettaja voi käydä oppijan kanssa neuvotteluja ja selvittää pyrkimyksiään. Opintojakson arvioinnin perustaksi valitsin portfolion, jonka ajattelin olevan oppijan sisäisen puheen taitoa edistävä työkalu, joka myös mahdollistaa oppijalle monenlaisen osaamisen kuvaamisen (esim. Hänninen 1996; Kohonen 1994; Linnakylä 1994; Pollari 1994). Tavoitteenani oli autenttinen arviointi, jossa oppija itse asettaa oppimiselleen päämääriä ja myös arvioi niiden saavuttamista (esim. Kohonen 2001a, 2005a, 2005c; Takala 1994; ks. myös Atjonen 2007). Portfolio herätti kuitenkin oppijoissa jonkinasteista vastarintaa. Reflektiopäiväkirjoissani oli kaikkien ryhmien osalta kuvattu vähän eri sanoin keskustelua, jonka kävin opintojakson vaatimusten suhteen opintojakson alussa. Muistiinpanoni keskusteluista olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

”Ryhmän olemus tuntui vähemmän innostuneelta ja aihepiiri tuntui olevan heille varsin vieras. He myös esittivät huolensa työmäärästä, mutta selvensin pariinkin kertaan, että portfolion tehtävistä suuri osa tehdään kuitenkin opintojakson aikana ja opiskelijan tehtäväksi jää niiden valinta. Selitin heille, että itsenäiseen opiskeluun on varattu 16 tuntia ja se riittää hyvin elämäntarinatehtävään, työselosteeseen ja oppimisen arviointiin. Eli työmäärän pitäisi olla suhteessa opintojakson laajuuteen ja itseopiskelun määrään.” Reflektiopäiväkirja 26.3.2008

”Opiskelijat pitivät opintojakson sisältöjä varsin kiinnostavina, mutta epäilivät portfolion työmäärää suureksi. Kerroin, miten olin tehtävät määritellyt ja he totesivat määrittelyn (itsenäisen oppimisen määrä > tunnit jaettuna tehtävillä > ero aikuisten ja nuorten välillä) olevan selkeä ja perusteltu. Myös elämäntarinatehtävä herätti kysymyksiä. Kerroin siitä tarkemmin ja kerroin myös, että viime vuoden ryhmä piti sitä portfolioissaan hyvänä ja mukavana tehtävänä.” Reflektiopäiväkirja 17.3.2009

Esimerkit kuvastavat sitä, miten oppija kaipaa perusteluja häneltä vaadittuun työmäärään ja tarkkaa tietoa siitä, mitä hänen oikein pitää tehdä. Oppijan kasvaminen kohti autonomiaa ja vastuunottoa omasta oppimisestaan edellyttää sitä, että oppija kokee mielekkääksi häneltä vaaditun panoksen (vrt. esim. Kohonen 2009a). Lainauksista huomaa myös, että jokaisen ryhmän kanssa työskentelyn aloitus, tun-

nelma ja oppijoiden odotukset ovat erilaisia. Opettajan tehtäväksi jää valita kullekin ryhmälle ja tilanteelle mahdollisimman sopiva toimintatapa mutta pitää kuitenkin kiinni siitä, että tietyt vaatimukset täyttyvät ja ovat eri ryhmille tasapuolisia.

Opintojakson toteutukseen liittyen minun piti ratkaista myös kielikysymys ja pohtia, mikä on tässä tilanteessa ja kyseisten ryhmien osalta kohdallinen ratkaisu. Opintojakson alussa eri ryhmien oppijat huolehtivat kielitaitonsa riittävydestä kulttuurienvälisen viestinnän osion oppimiseen. Päädyin siihen, että vaikka osio sijoittuu englanninkielen opintojakson osaksi, opetan oman osuuteni pääsääntöisesti suomeksi.

”Opiskelijat olivat myös huolissaan kielitaitonsa riittävydestä. Kerroin heille, että opiskelemme suomeksi, koska aihepiiri on omalla äidinkielelläkin vieras ja uusien käsitteiden sisäistäminen, reflektointi ja pohdinta edellyttävät mahdollisuutta oman kielen käyttöön. Korostin myös, että kulttuurienvälisen viestinnän osaaminen tukee joka tapauksessa englannin kielen käyttöä eri tilanteissa, koska se vahvistaa ymmärrystä tilanteen mukaisesta viestinnästä.” Reflektiopäiväkirja 26.3.2008

”Opiskelijat kysyivät minulta moneen kertaan, onko opetus varmasti suomeksi, erityisesti aikuiset. Heistä muutama sanoi, ettei ymmärrä englanniksi yhtään mitään, ja he pelkäsivät, miten he selviävät tästä opintojakson osasta. Kerroin, että opetan ryhmää suomeksi, koska uskon sen edistävän oppimista tässä yhteydessä ja teeman sisältöön liittyen paremmin. Suurelta osin aines jäisi ymmärtämättä, jos siihen liittyisi vielä kielenoppimisen haaste. Kerroin, että kielenoppimisista tuetaan toisella osiolla, jossa kielenopettaja käy samoja teemoja läpi, jolloin ainekset tukevat toisiaan ja kielen osaamistavoitteet on myös mahdollista saavuttaa. Opiskelijat olivat silminnähden helpottuneita.” Reflektiopäiväkirja 19.3.2009

Lähdin siitä, että opintojakso toteutetaan pääosin suomeksi, koska keskeinen tavoitteeni oli tukea oppijan ymmärryksen muodostumista ja hänen sisäisen puheen taitoaan, jossa kielellinen reflektio on keskeinen. Halusin kuitenkin käyttää englanninkielisiä tekstejä ja tehtäviä, ja osa vapaavalintaisista tehtävistä oli myös englanninkielisiä. Halusin tarjota oppijalle mahdollisuuden itse säädellä sitä, missä määrin ottaa kielellisiä oppimishaasteita omaan ohjelmaansa. Lisäksi kaikissa toteutuksissa tunneillani vieraili vaihto-opettajia tai opiskelijoita, jolloin toimimme englanniksi. Englannin opettaja puolestaan käsitteli samaa tematiikkaa omilla tunneillaan ja ajattelimme, että tämä ratkaisu tukisi myös kielitaidon kehittymistä. Kieli aiheutti kuitenkin ongelmia matkan varrella ja tilanteiden mukaan jouduin muuttamaan suunnitelmiani tukimateriaalien suhteen. Seuraava esimerkki on englanninkielisen tehtävän käsittelystä:

”Huomasin heti, että kieli tuotti huomattavia vaikeuksia. Kahdelle parille/ryhmälle minun piti suomentaa teksti sanasta sanaan, muuten työskentely olisi juuttunut täysin. Tämä oli aika yllättävää. Yksi ryhmä suoriutui myös käännöksestä oikein hyvin.” Reflektiopäiväkirja 15.4.2008

”Englannin kieli sujui opiskelijoilta hyvin ymmärtämisen osalta, mutta he eivät halunneet puhua englantia, vaan tekivät niin pohdinnan kuin esityksenkin suomeksi.” Reflektiopäiväkirja 13.5.2008



Oppijoiden kielitaito oli kirjavaa, joukkoon mahtui taitavia ja monipuolisia kielenkäyttäjiä, mutta suuri osa oppijoista oli epävarmoja omasta kielitaidostaan. Sopeutin omaa osiotani pitäen mielessäni keskeiset tavoitteet reflektiosta ja sisäisestä puheesta, jolloin saatoin jättää englanninkieliset osiot vähemmälle. Kun tunteja oli vain vähän käytettävissä, oli pakko tehdä valintoja, mihin keskittyä. Jouduin vähentämään pakollista englanninkielisen materiaalin käyttöä, vaikka se minua harmittikin, mutta siirsin aineiston oppijoiden vapaaehtoisesti käytettäväksi.

Opetuksen toteutuksessa nojasin tilan antamisen ja erityisesti vakavan leikillisyyden periaatteisiin (ks. luku 4.4 ja Hannu Heikkinen 2001, 2004). Tilan antaminen tarkoittaa oppijan oman toimijuuden mahdollistamista sekä oppijan sisäisen puheen taidon edistämistä. Jaatisen (esim. 2009) kuvaamaan tapaan pyrin opetuksessani toimimaan niin, että oppijalle ei anneta valmiita vastauksia eikä oikeita vastauksia välttämättä edes ole olemassa, vaan oppiminen on pohtivaa ja kyseenalaistavaa merkitysten etsintää oppijan omaan elämismaailmaan kiinnittyen. Oppijalle lähestymistapa aiheutti välillä päänvaivaa, kuten seuraavassa esimerkissä:

”Muutamat opiskelijat tarkistivat vielä, että arvioinko tehtävän ja olivat huolestuneita siitä, etteivät tiedä oikein kaikkia vastauksia. Selitin tehtävän tavoitteen uudelleen ja kerroin, että tarkoitus on kartoittaa heidän mielipiteitään ja nykyistä tietämystään oppimisen pohjaksi, eikä testata tiedon tasoa.” Reflektiopäiväkirja 26.3.2008

Esimerkissä kuvastuu oppijan tottumus tiedon testaamiseen ja epävarmuus omasta toiminnastaan silloin, kun opettajan odotukset eivät olekaan oppijasta tavanomaisia. Oppija voi olla myös hämmentynyt opettajan erilaisesta toimintatavasta, jolloin opettajan on hyvä kertoa, millainen hänen opetusfilosofiansa on.

Vakavan leikillisyyden periaatetta sovelsin monin eri tavoin. Keskeistä oli tarinoiden käyttö, esittäminen, osallisuus ja tutkiminen (ks. kuvio 4). Hyödynsin opetuksessani mm. Päivi Alasalmen ja Umaya Abu-Hannahin tekstejä, autenttista kuvamateriaalia, jota olin kerännyt työmatkoiltani, sekä suunnittelemiani herätetarinoita, ja tehtäväni oli omalla tilanteen ohjauksellani opastaa oppijoita oppimisen sanallistamiseen ja reflektioon. Suunnittelin toiminnan väljästi ennakoon, ja etenin toteutuksessa säätelemällä oppijalle antamaani vapautta ja oman kontrollini astetta tilanteen mukaisesti (vrt. Mäkinen 2002). Aloitin draamatyöskentelyn helpoista lyhytkestoisen draaman (kokemuksellisen oppimisen) tehtävistä ja etenin niistä vähitellen vaativampiin tehtäviin. Ensimmäinen draamatyöskentelyn osio oli stereotyyppien pohtiminen kuvien kautta, jossa oppijat saivat valita kuvat henkilöistä ja luoda näille kuvitteellisen identiteetin. Oppijoiden tarinoiden kautta pääsimme pohtimaan, mistä stereotyyppit syntyvät ja miten ne meihin vaikuttavat, josta seuraava esimerkki:

”Tunnin alussa kertosin käsitteet identiteetti, havainnointi, stereotyyppia ja kulttuuri. Tämän jälkeen etenimme kuvatehtävään, jonka ensimmäinen vaihe oli elämäntarina. Tavoitteena oli katsoa, millaiset stereotyyppit opiskelijat yhdistävät eri kulttuuritaitoihin ihmisiin. Tehtävä onnistui hyvin ja oli opiskelijoista hauska. Oppijoiden tarinat toivat hyvin esiin tyypillisiä stereotyyppioita. Tarinat yhdistettiin vielä esityksiksi, joissa

eri henkilöt kohtaavat. ... Stereotyyppiat tunnistettiin hyvin ja sen jälkeen pohdittiin, miten stereotyyppioita voi ylipäättään itsessään tunnistaa, miten niihin pitäisi suhtautua ja miten ne vaikuttavat omaan viestintään. ...Opiskelijat totesivat, että monet stereotyyppiat muodostuvat alitajuisesti eikä esim. median vaikutusta läheskään aina itse huomaa ja on hyvä muistaa, etteivät ne kerro koko totuutta.” Reflektiopäiväkirja 2.4.2008

Esimerkki osoittaa, miten tärkeää on edetä mukavalta tuntuvasta luovasta työskentelystä kohti reflektiota. Tarinoiden luontivaiheessa oppijoilla on paljon vapautta toimia haluamallaan tavalla, mutta opettajan ohjaus on tärkeää reflektioon oppimisessa, oppijan liminaalisessa siirtymisessä kohti reflektioivaa oppimista. Vakava leikkisyys todentuu tilanteessa, jossa luovuuden: hauskan tarinoiden käytön, esittämisen ja osallisuuden kautta päästään pohtimaan ilmiöiden takana olevia syvempiä merkityksiä, mikä ei välttämättä onnistu ilman herättävää kokemusta.

Alasalmen novelli ”Me ja ne” toimi lähtökohtana erilaisuuden ja toiseuden kokemukselliseen pohdintaan. Kyseessä oli jo hiukan vaativampi draaman käyttö. Oppijat lukivat ensin novellin ja tekivät jokainen päähenkilöstä oman henkilökuvan opintojaksolla käsiteltyjä teemoja mielessä pitäen. Seuraavassa vaiheessa oppijat työstivät kahdessa ryhmässä päähenkilöstä kuvaelman, jossa teemana oli hänen käyttäytymisensä toista kohtaan erilaisissa konteksteissa. Esityksistä siirryimme pohtimaan, mistä päähenkilön käyttäytymisen muutos johtui:

”Opiskelijat olivat sitä mieltä, että muutos johtui vieraan pelosta. Piet oli liian erilainen (musta) Sarin ilmeisen sovinnaiseen elämään kotona Suomessa ...Keskustelimme, ovatko opiskelijat olleet koskaan tietoisia etnisestä taustastaan, valkoisuudestaan. Suurin osa sanoi, ettei ole koskaan edes ajatellut asiaa ...Yksi oppija oli pohtinut asiaa ja sanoi, että `silloin kun oli ne namibialainen ja botswanalainen vaihto-opettaja ja se toinen puhu niistä valkosista siellä, mitä ne on tehny ja miten ne on kohellu mustia. Sillon ajattelin, että miltähän niistä tuntuu olla musta kun me ollaan kaikki valkosia’. Tässä näkyy hyvin se, ettei valtaapitävän ryhmän kulttuurisessa identiteetissä tule yleensä esiin oma etninen tausta, koska se on oletusarvoinen.” Reflektiopäiväkirja 15.4.2008

Sarin tarinan tekeminen ja erityisesti sen jatkaminen siitä, mihin novelli päättyy, oli oppijoista hauskaa toimintaa. Se kuitenkin mahdollisti hyvinkin vakavan pohdinnan siitä, mitä erilaisuus ja toiseus oikein ovat. Pystyimme myös keskustelemaan siitä, kenellä on valta ja oikeus määritellä toiseus. Aihetta olisi ollut varsin vaikea avata ilman kokemuksellista kosketuspintaa oppijan omaan elämään.

Opintojakson lopussa käytin vielä prosessidraamaa kohtaamistilanteiden havainnollistamiseen. Aikaa oli varsin vähän, joten suunnittelin osan prosessidraamasta, jonka ehtisi kahdessa tunnissa toteuttaa. Valmistelin herätteeksi tarinan Sangrilakan syrjäisestä kylästä, jossa asuu kaksikymmentävuotias Rosalie. Rosalie saa lahjakkaana opiskelijana stipendin Kotimaahan, joka on kaukainen ja vauras maa. Heräte oli kolmivaiheinen: kylän esittely, Rosalien esittely ja stipendin saanti. Ajatukseni oli, että käymme läpi kontekstin luomisen, henkilöhahmon rakentamisen ja hänen siirtymisen uuteen ympäristöön sekä muutaman tilanteen siellä. Oppijat eivät olleet heti innostuneita ajatuksesta:

”Kerroin opiskelijoille tunnin alussa, että eläydymme kohtaamiseen ja käytämme menetelmänä prosessidraamaa, jos heille sopii. Kaksi vastusti ja kertoi inhoavansa näyttelemistä. Kerroin heille, että minäkin inhoan sitä, mutta silti olen tehnyt paljon draamaa niin ohjaajana kuin osallistujanakin, ja pitänyt siitä, ja että painopiste ei olekaan näyttteleminen vaan eläytyminen ja kokemus. Jos huomion saa siirrettyä näytttelemisestä itse kokemukseen, muuttuu tilanne osallistujan kannalta toiseksi, siitä ikään kuin häviää kriittinen oman esiintymisen arviointi ja voi keskittyä pohtimaan ja peilaamaan kokemusta eri henkilöiden näkökulmasta ja toimintaa rooleissa sekä siitä nousevia tuntemuksia. Puhuimme tästä ja päädyimme tekemään draaman. Osa oli heti alussa jo innostuneita harjoitteesta.” Reflektiopäiväkirja 1.4.2009

Esimerkissä kuvaan draaman tavoitteita ja kolmanteen tilaan pääsyä omien kokemusteni kautta. Käyn oppijoiden kanssa pedagogista neuvottelua siitä, mikä on tässä tilanteessa tarkoituksenmukaista toimintaa (vrt. Irma Huttunen 2004). Annoin prosessidraamalle tyypilliseen tapaan oppijoille paljon vapautta ja pyrin toimimaan vain tarvittaessa tilanteen ohjaajana. Kontekstin luomisen vaiheessa oppijat saivat ideariihitä käyttäen muokata kylän haluamukseen. Kylästä tuli stereotyyppinen kaukaisen ja eksoottisen kuvaus, ihmiset asuivat luolissa, pukeutuivat nahkoihin ja olivat pieniä ja karvaisia. Toisessa vaiheessa oppijat tarkensivat Rosalien hahmon. He muuttivat hänen nimensä Puhiksi, joka oli neljätoistavuotias ja halusi lähteä etsimään kadonnutta veljeään. Sinänsä hauska kohtaus oli kokonaisuuden kannalta merkityksetön ja huomasin käyttäneeni siihen liikaa aikaa. Vasta kolmannessa vaiheessa draamaan tuli syvempiä merkityksiä, kun Puh lähti Kotimaahan ja yritti tustua uusiin opiskelijatovereihinsa:

”Viimeisessä vaiheessa pyysin Puhin jälleen ulos luokasta. Muut ohjeistin valmistautumaan opiskelijajuhliin, joissa he sulkevat Puhin täysin ulkopuolelle ja jättävät hänet huomiotta. Opiskelijat pitävät vain hauskaa keskenään ja ovat kuin Puh olisi ilmaa. Puhin ohjeistin menemään juhliin, olemaan ystävällinen ja innostunut sekä tekemään tuttavuutta kaikkien kanssa. Tämä vaihe onnistui hyvin, muut todella keskittyivät omaan hauskanpitoonsa ja Puh jäi kaikesta ulkopuolelle. Lopulta hän ei enää edes yrittänyt, vaan tyytyi seuraamaan sivusta, mitä muut tekevät.” Reflektiopäiväkirja 1.4.2009

Prosessidraaman päätteeksi purimme oppijoiden tuntemukset käyttäen kuumaa tuolia, jossa jokainen vuorollaan purki tuntemuksensa luokan edessä roolissa toimimisesta, tilanteiden herättämistä ajatuksista ja Puhin kohtelusta. Puhin ohjeistin tulemaan viimeisenä. Oppijat reflektoivat kokemuksiaan perusteellisesti, olivat vakavia eivätkä puhelleet keskenään. He kertoivat Puhin kohtelun olleen lopussa todella ahdistavaa. Kommentit olivat seuraavanlaisia:

”Puh kertoi, että kaikki muut hän pystyi suodattamaan ja ajattelemaan, että tämä on harjoitus ja näytelmää, paitsi viimeisen sulkemisen. Hän kertoi, että se tuntui todella pahalta, ja että tästä lähtien ainakin hän ajattelee omaa toimintaansa toisin, jos vastaavia tulee. Lisäksi hän sanoi, että olisi hyvä, jos kaikki saisivat kokeilla ulkopuolelle jäävän roolia, sillä se todella kirpaisee. Harjoitteen aikana hän ei edes muistanut, että

nyt näytellään. Myös muut totesivat tämän osan olleen koskettava ja tuntuneen pahalta myös heistä. Kuitenkin he totesivat, että juuri noin käy yllättävän helposti ryhmässä, jossa yksi on vähän erilainen – hänet eristetään helposti kaikista. Lopulta vielä keskustelimme kokonaisuudesta ja opiskelijat totesivat harjoitteen olleen hyvä, koska se pisti heidät ajattelemaan.” Reflektiopäiväkirja 1.4.2009

Vakava leikillisuus mahdollistaa kolmannen tilan kautta kokemuksia, joita ei välttämättä oikeassa elämässä koe (esim. Braanaas 1993; Hannu Heikkinen 2001, 2004). Se voi herättää oppijat pohtimaan syvällisesti omaa toimintaansa, ja ehkä auttaa ymmärtämään, millaista voi olla erilainen toinen. Yksi opintojakson keskeisistä teemoista oli juuri toisen kohtaaminen sekä ainakin orastava ymmärrys siitä, mitä toiseus on, siksi halusin opintojakson päätteessä syventyä tähän teemaan.

Kokemuksellisen oppimisen tarkoituksena on vapauttaa oppijaa irti tavallisista rutiineista sekä herättää oppijaa ajattelemaan. Kokemuksellinen oppiminen on kuitenkin haasteellista niin opettajalle kuin oppijallekin. Aina toteutus ei onnistu tarkoituksenmukaisella tavalla, eikä todelliseen reflektioon asti päästä:

”Valitsin kaksi tapausta, joita työstiin ryhmissä. ...Toinen tapaus käsitteli lahjontaa ja toinen naisen pukeutumista muslimimaassa. Pohdinta oli aika suoraviivaista päättelyä eikä päästy kovin syvälle miettimään, mistä asiat todella kertovat ja miten niitä voisi työstiä. ...Jäin tätä harmittelemaan ja mietin, miksi en ohjannut keskustelua enemmän. Otin purun jälkeen vielä jatkon, jossa ryhmät näyttelivät, mitä henkilöille jatkossa tapahtuu, mutta sekin jäi vähän raapaisuksi ja ohueksi käsittelyksi. Mietin, että minun pitää vielä syventää keskustelun ohjausta ja menetelmiä.” Reflektiopäiväkirja 23.3.2009

Esimerkki osoittaa, etten opettajana aina onnistu tavoitteissani enkä osaa automaattisesti toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Huomaan, että minun pitää kehittää taitoani ohjata oppijan reflektiota ja pohtia, miten voisin sitä paremmin tukea. Tilanteen tulkinnan tiedon kehittäminen ja ylläpito kaipaa opettajalta jatkuvaa harjaannuttamista ja tietoista työskentelyä paremmin tekemistä kohti. Oppijatkaan eivät aina jaksu innostua, ja toiminta voi latistua esimerkiksi väsymyksen, haluttomuuden tai muiden mielenkiinnon kohteiden takia. Reflektiopäiväkirjoistani löydän merkintöjä sekä onnistuneista että epäonnistuneista tuntien toteutuksista, onneksi kuitenkin vähän enemmän onnistuneista. Onnistuneisiin olen liittännyt huomion tyytyväisyydestäni, epäonnistuneisiin taas maininnan siitä, mitä osa-aluetta omassa osaamisessani minun pitäisi jatkossa kehittää. Opettajan tilanteen tulkinnan tieto näyttäytyy minulle Jaatisen ja Lehtovaaran (2005, 20) kuvaamana viisaana tietona, joka ohjaa toimintaani oppijoiden kohtaamisessa ja määrittää sen, millaisia valintoja lopulta teen ja kuinka toteutan tai poikkean aiemmin suunnittelemastani. Tilanteen tulkinnan tieto on myös opettajan osaamisen osa-alue, jota täytyy tietoisesti kehittää.

Seuraavaksi tarkastelen opettajan moraalisia periaatteita ja hyveitä, jotka kokonaisuudessaan ohjaavat toimintaani opettajana. Moraalinen pohdinta määrittää, millainen olen opettajana sekä miten ja millaisin uskomuksin tartun kohdallisuuden kysymyksiin.

#### 8.4.4 Opettajan moraaliset periaatteet ja hyveet

Opettajan moraaliset periaatteet ja hyveet ovat pitkälti näkemystä siitä, millaista hyvä opettajuus (ja ihmisyyys) on, ja se ohjaa tapaa elää ja olla maailmassa (Husu 2002, 33; Kakkori ja Huttunen 2007). Aineistostani välittyi kuva, että käytän moraalisia periaatteita päätöksen teon tukena erityisesti silloin, kun *ratkaisien luottamuksen, oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden kysymyksiä ja pyrin tukemaan oppijan humaania ihmiskäsitystä*. Moraaliset periaatteet ja hyveet ohjaavat opettajaa toimimaan omien uskomustensa mukaisesti. Husu rinnastaa moraaliset periaatteet pitkälti opettajan ammattietiikkaan (emt.; ks. myös Kakkori ja Huttunen emt.; Tirri 1999) ja kuvaa aristoteelisen hyve-etiikan vaalimisen opettajan työskentelyksi kohti oppijan merkityksen muodostamista, joka välittyy siihen, millaiseksi ihmiseksi oppija kasvaa. Opettaja ei saa kuvitella, että hänen toimintansa luokassa rajautuisi vain substanssin opettamiseen, sillä opettajan oma persoona, arvot, uskomukset ja käsitys ihmisestä heijastuvat siihen, kuinka hän oppijan kohtaa ja millaisen kokemuksen kohtaaminen oppijalle tuottaa. Kohtaamisella on väistämättä myös kasvattavia vaikutuksia. Jokainen toisen kohtaaminen heijastuu itseen ja toiseen vähintään impliittisesti.

Moraaliset periaatteet ja hyveet määrittävät tapaani nojata humaaniin opettajuuteen ammatillisena katsomuksena, jossa yhdistyvät oppijan tukeminen kohti humaania ihmiskäsitystä, tasaveroisen kohtaamisen tavoite oppija-opettajasuhteen lähtökohtaisen valta-asetelman mielessä pitäen, pyrkimys toimia kohdallisesti koulutuskontekstia ja oppijaa kohtaan sekä tavoite reflektoida ja kehittää omaa työtä (ks. luku 4.1 ja kuvio 2). Moraalinen pohdinta heijastuu siihen, miten käytän rationaalista ja tilanteen tulkinnan tietoani. Opettajana minun tulee opetukseni lomassa aika ajoin pohtia vähintäänkin seuraavia kysymyksiä ihmisyyteen liittyen (vrt. Lehtovaara 2001a; Kohonen 1994, 2001a, 2009a; Tirri 1999): Millaista ihmiskäsitystä välitän itse persoonallani ja toiminnallani oppijoille? Millaista ihmiskäsitystä välittävät käyttämäni materiaali ja tekemäni pedagogiset valinnat? Millaista ihmiskäsitystä yhteiskuntamme kulttuuri välittää ja vahvistaa? Millaista oppijan ihmiskäsitystä tuen omalla toiminnallani? Entä miten oppijoiden omat ihmiskäsitykset heijastuvat oppimistilanteisiin ja kokemusten tuottamiin merkityksiin?

Aristoteleen hyve-etiikkaan nojautuen oppijoiden tukeminen tietoisiksi ja ymmärtäviksi oppijoiksi kasvamiseen on tärkeä osa opettajuutta. Ihmisen moraalialia korostaa myös Kant (1963) omassa etiikan tarkastelussaan, jossa hän painottaa ihmisen kokonaisvaltaista vastuuta toiminnastaan, tietoisuutta teoistaan (ja tekemättä jättämisistään) ja valinnoistaan sekä niiden seurauksista. Murphy (1969) tosin sanoo, ettei Kantin filosofia niinkään ohjaa ihmistä moraaliseen toimintaan vaan oikeaan toimintaan suhteessa ihmisen valintoihin ja tekoihin. Murphyn mielestä yleinen tulkinta moraalisuudesta on väärä ja Kantin näkemyksiä yksinkertaistava. Näen kuitenkin Kantin oikean toiminnan käsitteen pitkälti analogiana moraalille, sillä joka tapauksessa keskiössä ovat ihmisen tietoisuus, ymmärrys ja vastuu. Tietoisella ja ymmärtävällä oppijalla tarkoitan oppijaa, joka pystyy hahmottamaan omaa toimintaansa sekä ympärillään olevaa yhteiskuntaa ja kulttuuria myös niiden välittämien arvojen näkökulmasta, ei pelkästään tiedollisesti tai taidollisesti suhteessa yhteiskunnan tarpeisiin.

Oppijan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen kohti ymmärtävää toisen kohtaamista edellyttää minulta opettajana oppijan aitoa kohtaamista kokonaisena ihmisenä sekä dialogisuutta, jossa merkitysten etsiminen on oppijan ja minun välistä yhteistä, jaettua toimintaa. Humaani opettajuus edellyttää myös opettajalta halua jatkuvaan oppimiseen ja uudistumiseen. Tavoitteeni on kohdata oppija avoimen dialogin keinoin minä-sinä suhteen kautta, jossa oppijalla on tilaa toimia ja osallistua itselleen sopivalla tavalla (Buber 1986; Huttunen 1999; vrt. Jaatinen 2003). Minä-sinä suhde on myös luottamussuhde, jossa oppijallakin on turvallinen olo ja tieto, että voi toimia itselleen sopivissa rajoissa:

”Yhdeltä opiskelijalta tuli sähköpostiviesti, jossa hän kysyi, ovatko tehtävät varmasti luottamuksellisia. Hän sanoi voivansa kertoa itsestään varsin paljon, jos muut vaan eivät näe tehtäviä. Vastasin, että ehdottoman luottamuksellisia, enkä tule näyttämään niitä kenellekään” Reflektiopäiväkirja 27.3.2008

”Pyysin opiskelijoita ottamaan parin, ja keskustelemaan tämän kanssa kummankin nimeämistä arvioista. Sanoin myös, ettei tätä tarvitse tehdä, jos aihe tuntuu liian henkilökohtaiselta.” Reflektiopäiväkirja 23.4.2008

Esimerkeistä ensimmäinen kuvaa sitä, miten oppija vielä varmistaa oppija-opettaja suhteen luottamuksellisuutta. Oppija haluaa pohtia omaa identiteettiään yhdessä tehtävässä syvällisesti ja jakaa sen opettajan kanssa, mutta ei toisten oppijoiden. Toisessa esimerkissä korostan opettajana sitä, etten halua mennä liian lähelle oppijaa, vaan hän saa itse päättää, mitä tietoa itsestään tilanteessa jakaa. On tärkeää, että opettaja toimii pedagogisen suhteen asettamissa rajoissa, ei painosta oppijaa epämu-kavalle alueelle omassa tilassaan, on luottamuksen arvoinen eikä petä lupauksiaan.

Dialogisuus ja tilan antaminen ei suinkaan ole helppoa saati ongelmatonta. Opettajana minun on pidettävä huolta, että työskentely on tavoitteiden suuntaista, sillä tehtäväni on toimia koulutuskontekstissa määriteltyjen tavoitteiden suuntaan ja rakentaa sovittua todellisuutta. Oma suhteeni työhön ja se, millaista ammatillisen vastuullisuuden kuvaa se oppijoille välittää, heijastuu kohtaamisen tilanteisiin. Pohdin myös, jaksanko ja osaanko tehdä työni niin hyvin kuin minun opettajana pitäisi. Miten opetus onnistuu silloin, kun olen itse väsynyt tai syystä tai toisesta haluton kohtaamiseen? Entä jos joku oppija herättää minussa negatiivisia tunteita esimerkiksi poissaolojen tai muun syyn vuoksi:

”Yksi opiskelija vastasi, että jos opiskelijalla on omia menoja, se menee kaiken muun ohi - olipa lukujärjestyksessä mitä tahansa. Muistutin opiskelijoita siitä, ettei työelä-mässä voi toimia niin, että menee paikalle silloin kun se itselle sattuu parhaiten sopi-maan. Yllättävä kasvatuksellinen keskustelu, aiemmin en ole vastaavaa käynyt. Juttelin muiden opettajien kanssa asiasta, ja he sanoivat ko. ryhmän olleen erityisen ongelmal-linen poissaoloissaan ja muutama muu oli pitänyt heille samantyyppistä puhuttelua. Turhauttavaa kuitenkin, ja tietysti sitä miettii (ainakin minä mietin), jos vika kuitenkin on opintojakson sisällöissä...” Reflektiopäiväkirja 17.4.2008

Opettajana minun on koetettava päästä yli omista rajoitteistani ja jaksaa huolehtia, että oppimista myös reflektoidaan, etteivät kohtaamiset jää irrallisiksi kokemuksi-

si. Moraaliset periaatteet ja hyveet ohjaavat, miten otan vastuuta oppijan oppimisen ohjauksesta myös silloin, kun se tuntuu minulle vaikealta.

Minun on myös huolehdittava, että suoritus- ja arviointiperusteet ovat selkeät ja oikeudenmukaiset. Avaan arvioinnin perusteet heti opintojakson alussa oppijoille niin, että he tietävät, mitkä osiot arvioidaan (esim. portfolio ja työskentely lähitunneilla) sekä millainen on arvioitavien osioiden painoarvo kokonaisarvioinnissa. Kerron oppijoille heti alussa, mikä on tehtävien palautusaika ja lupaan antaa oman sanallisen palautteeni sekä arviointini oppijalle kahden viikon sisällä siitä, kun hän on portfolionsa palauttanut. Jossain määrin voin joutua muistuttamaan oppijaa toimimaan sovitun suuntaisesti, jos oppijalla ei ole motivaatiota oppimiseen, sillä hyväksytty suoritus edellyttää ainakin opintojakson minimivaatimusten täyttämistä. Erityisoikeuksia en voi antaa kellekään, erilaisia suoriutumisen tapoja kylläkin:

”Olin päättänyt, etten tällä kerralla ala erityisesti paimentaa opiskelijoiden paikallaoloa, vaan tarjoan myös vaihtoehdon tehdä opintojakson itsenäisesti laajemman portfolion kautta. ...Päätin, että huomioin osallistumisen lähiopetukseen 20 prosentin painoarvolla. Mutta mielestäni nykyistä opintojen toteutusta pitäisi koko ajan rakentaa entistä joustavammaksi ja tehdä hyvät tukimateriaalit verkkoon itsenäisen oppimisen tukemiseksi.” Reflektiopäiväkirja 17.2.2009

Esimerkki kuvaa sitä, miten pidän oikeana oppijan autonomian tukemista ja valinnan mahdollisuuksien tarjoamista hänelle itselleen, mutta huolehdin siitä, että työ määrän ja perusteiden tulisi olla kaikille samat. Tosin olen ollut merkinnän kirjaimisvaiheessa vielä sitä mieltä, että lähiopetukseen osallistuminen tulee huomioida arvioinnissa ja määrittelen sille oman painoarvon. Enää en ole tätä mieltä, vaan uskon, että hyvin toteutetun verkko-oppimisen tai muun oppijalle sopivan toteutuksen kautta oppijalla on mahdollisuus vähintään yhtä hyvin oppimistuloksiin, mikäli hän itse sitoutuu tavoitteisiinsa.

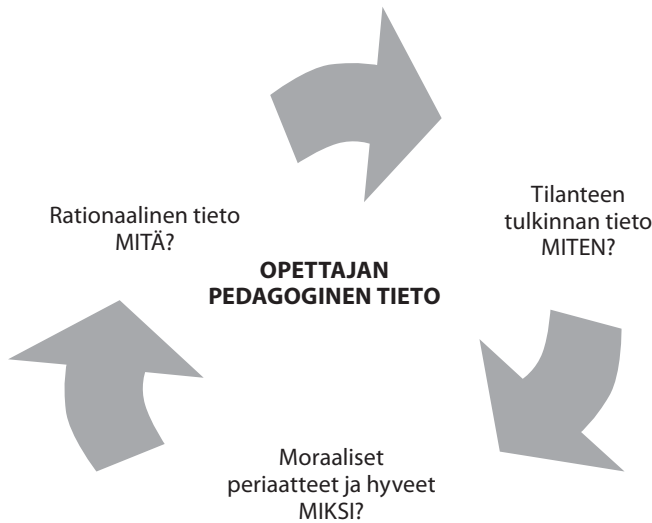
Kuvailevan vaiheen lopuksi tarkastelen opettajan pedagogista tietoani opettajan ammatillisen toiminnan näkökulmasta. Kokoaan ensin opettajan pedagogisen tiedon näkökulmat yhteen. Sen jälkeen tarkastelen opettajaa konstruktivisena tiedon muodostajana dialogisessa sovitun todellisuuden määrittelyn prosessissa, jossa opettaja on syvästi osallinen (Husu 2002, 18; ks. myös Huttunen 1999).

## 8.5 OPETTAJAN PEDAGOGISEN TIEDON JA OPPIMISEN HAASTEET

Opettajan pedagoginen tietoni koostuu kolmesta komponentista: rationaalisesta tiedosta, tilanteen tulkinnan tiedosta ja moraalisesta pohdinnasta, ja huomaan toimivani tilannesidonnaisesti näiden eri komponenttien varassa. Rationaalinen tieto vastaa erityisesti opettajan *mitä* – kysymykseen. Sen avulla pohdin, mitkä sisällöt ovat oppimisessa tarkoituksenmukaisia, mitä oppijan tulee osata opintojakson päätteessä sekä miten toteutan opintokokonaisuuden. Tilanteen tulkinnan tieto puolestaan kertoo sen, *miten* minun tulee toimia tilanteissa, joissa kohtaan oppijan. Tilanteen tulkinnan tiedon avulla sopeutan toimintaani suunnittelemastani tilanteen edellyttämällä tavalla, käyn neuvotteluja oppijoiden kanssa sekä ratkon oppijoilta tulevia



kysymyksiä. Moraalinen pohdinta ohjaa minua kohdallisuuden kysymyksissä, se antaa vastauksen *miksi* – kysymykseen. Moraaliset periaatteet ja hyveet antavat syyn opetustyölle ja perustan opettajan opetusfilosofialle, se kertoo miksi olen opettaja, kuinka paneudun omaan työhöni, mitä opettajuudella ymmärrän ja miten uskon oppijan kykyihin. Lisäksi ratkon moraalisen pohdinnan avulla oppijoita kohdatessani luottamuksen, tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden kysymyksiä. Nämä pedagogisen tiedon komponentit kietoutuvat kuitenkin toisiinsa ja ovat rajoiltaan osin päällekkäisiä. Rationaalisuus ja tilanteen tulkinta ovat välittömässä yhteydessä moraalisiin periaatteisiin ja hyveisiin, jotka ohjaavat tapaani olla opettaja (ks. kuvio 11).



*Kuvio 11. Tutkimukseni kuvailevassa vaiheessa tarkastelemani opettajan pedagogisen tiedon komponentit ja niiden erottamaton yhteys toisiinsa opettajan tietoni hermeneuttisessa muodostumisessa.*

Pedagoginen tietäminen on tietämistä, joka paikantuu kiinni opettajan ammatilliseen situationaaliseen horisonttiin ja kasvaa osana sitä opettajan kriittisen reflektion välityksellä. Clandinin ja Connelly (1995, 25 – 35) puhuvat opettajasta toimijana kontekstin muodostamassa suhteiden verkostossa, jossa opettaja etsii omaa paikkaansa ja tapaa olla osallinen. Näen, että opettaja on moderaattori, joka toimii koulutus kontekstin ja oppijan välisenä siltana ja ottaa oppijan osalliseksi sovitun todellisuuden rakentamiseen oman ymmärryksensä ohjaamalla tavalla. Opettaja pyrkii omalla toiminnallaan sulauttamaan ymmärtämisen horisontteja yhteen: koulutus kontekstin toimijoiden, oppijoiden ja omansa (vrt. Kusch 1986, 113 – 115; Valleala 2006; ks. kuvio 8). Kartoittavassa vaiheessa kuvaamani dialogisuuden näkökulmat (vrt. Huttunen 1999) ovat minun haasteitani – pohdittavakseni jää, tukeeko ymmärrykseni dialogisuuden edistämistä tarkoituksenmukaisella tavalla.

Osallisuuden ehdot määrittyvät kontekstista käsin, mutta opettajan tehtäväksi jää päättää, miten hän käyttää osallisuuden mahdollisuuksia. Clandinin ja Connelly (emt., 10 – 14) paikantavat opettajan ammatillisen toiminnan kahteen keskeiseen tilaan: luokkahuoneeseen, jossa opettaja kohtaa oppijan, ja kontekstiin, jossa opettaja kohtaa muut toimijat. Opettaja on ammatillisesti vastuullinen sekä oppijoille että kontekstin muille toimijoille (vrt. Jaatinen ja Lehtovaara 2005; Kohonen 2009a). Halutessaan opettaja voi kuitenkin sulkeutua luokkahuoneeseen ja elää siellä Clandinin ja Connellyn (emt., 13) kuvaamaa salaista tarinaa, tarinaa, jota ei jaeta kuin omien luotettujen kanssa, ja joka ei välity koulutuskontekstin yhteiseen ymmärryksen rakentamiseen (vrt. Valleala 2006). Koulutuskontekstista tietoisesti etääntyvä opettaja voi olla hyvä opettaja oppijan kohtaamisen taidoltaan, mutta ammatillinen vastuu edellyttää jakamista ja osallisuutta sovittua todellisuutta rakentavaan dialogiin. Kuten Valleala toteaa (emt., 26): *”ymmärtämisen todentaminen edellyttää siis ”julkista diskurssitilaa”, intersubjektiivista aluetta. Ilmiön ymmärtäminen merkitsee sitä, että siitä kyetään puhumaan toisille sen kieliyhteisön termein, johon kyseinen ilmiö kuuluu”*. Pedagogisen tietoni kasvu, opettajan oma transformatiivinen oppiminen, edellyttää minulta uskallusta osallisuuteen ja valmiutta astua tutun ja turvallisen ulkopuolelle.

Seuraavaksi on aika katsoa, millaista oppijan merkityksenanto kansainvälisyys-osaamisesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta on. Pohdin myös, millainen on oppijan osallisuus sovitun todellisuuden rakentamisessa. Tapaustutkimukseni ymmärtävässä vaiheessa tarkastelen oppijan maailmaa hänen tuottamiensa tekstien kautta, jotka valottavat minulle näkymää oppijan elämismailmaan kiinnittyviin merkityksiin.



# 9 Kansainvälisyysosaaminen ja kulttuurienvälinen oppiminen oppijan elämismaailmassa

## 9.1 KURKISTUS OPPIJAN MAAILMAAN

Jatkan tutkijan matkaani kohti oppijan omaa tilaa ja tarkastelen oppijan muodostamaa käsitystä kansainvälisyysosaamisen merkityksistä sekä oppijan kokemuksia kulttuurienvälisestä oppimisesta. Tapaustutkimukseni ymmärtävässä vaiheessa kysyn, *millaista oppijan merkityksenanto kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta on* kulttuurienvälisen viestinnän opintojaksolla (opintojaksokuvaus liite 7). Tarkastelu kiinnittyy oppijan elämismaailmaan ja pyrin ymmärtämään merkityksiä nimenomaan oppijan omasta situationaalisesta horisontista katsoen.

Oppijan tila asettuu tarkasteltavakseni kahdella tapaa. Oppijat tuottivat kulttuurienvälisen viestinnän opintojaksolla kokemuksiaan ja oppimistaan kuvaavat portfoliot, joihin sisältyi myös oppijan elämäntarinan kuvaus (portfolion ohje liite 8). Portfolion sisällöistä osa oli pakollisia (oppimistavoitteiden asettaminen, työseloste, elämäntarinatoteutus ja aikuisilla myös reflektioiva essee) ja osan oppija sai valita itse (valinnaiset pohdinta- ja analyysitehtävät). Elämäntarinatoteutus oli ohjeistettu suhteessa kansainvälisyysosaamiseen, en siis odottanut oppijan kertovan itseltään mitään liian henkilökohtaiseksi kokemaansa, vaan hän sai itse valita tarinansa täsmälliset sisällöt. Portfoliot ovat autenttisia, oppijan itsensä tuottamia narratiivisia aineistoja, joita tarkastelen sellaisenaan (esim. Atjonen 2007; Hänninen 1996; Linnakylä 1994).

Lisäksi kävin opintojakson päätteeksi kaikkien ryhmien kanssa reflektioivat arviointikeskustelut, jotka olivat osa opintojakson autenttista arviointia (vrt. esim. Kohonen 2009a; Saarinen 2005; Takala 1994). Keskustelujen tavoitteena oli tukea oppijan reflektion taitoa ja ohjata häntä tarkastelemaan oppimista prosessina. Halusin pohtia kulttuurienvälisen oppimisen teemaa oppijoiden kanssa yhteisesti ja etsiä jaettavaa ymmärrystä siitä, mitä kulttuurienvälinen oppiminen ja kansainvälisyysosaaminen ovat sekä kuinka kulttuurienvälinen oppiminen tukee kansainvälisyysosaamisen merkitysten jäsentymistä. Arviointikeskustelun tavoitteena oli myös pohjustaa oppijan portfolion koostamista ja toimia yhteenvetona opintojakson sisällöille. Nauhoitin oppijoiden kanssa käymäni keskustelut, ja litteroin ne samaan tapaan tekstiksi kuin tutkimukseni kartoittavan vaiheen haastattelut. Keskustelutekstejä voidaan myös tarkastella narratiiveina, sillä ne tulkitsevat oppijoiden kokemuksia heidän omista elä-

mismaailmoistaan katsoen (vrt. Husu 2002, 63 – 65). Etsin keskusteluteksteistä oppijan kokemuksia siitä, miten opintojakson toteutus heijastuu oppijaan.

Portfolioiden ja arviointikeskustelujen muodostama aineisto näyttäytyy minulle polkuna oppijan elämismaailmaan. Oppijan henkilökohtainen elämismaailma on tarkasteluni keskiössä, sillä tekstit avaavat tietä oppijan situationaaliseen horisonttiin ja merkitysyhteyteen, jossa kulttuurien välisen oppimisen merkitykset muodostuvat. Tavoitan kuitenkin vain rajallisen yhteyden oppijan maailmaan, sillä voin tarkastella yhteiseen opintojaksoon kiinnittyviä kokemuksia ja oppimista niissä rajoissa, jotka oppija kertomallaan asettaa. Oppija voi itse valita mitä ja miten itsestään keskustelussa ja portfolioissaan kertoo. Tutkijana analysoin aineistoa oman ymmärrykseni valossa, joka väistämättä rajaa tulkintaa. Lisäksi oppija voi oppia monin tavoin. Opintojakso voi osaltaan edistää oppimista, mutta oppijalla on monia muitakin teitä oppimiseen (vrt. Kaikkonen 1994, 136 – 137).

Käytin oppijoiden valinnassa kokonaispoimintaa, jossa tutkija suuntaa kiinnostuksensa koko kohderyhmään, joka edustaa ryhmää sinänsä eikä tiettyjä ominaisuuksia (Cohen ym. 2008, 113; Patton 2002, 228 – 230). Kutsuin osallisiksi kaikki kahden peräkkäisen vuosikurssin oppijat autenttisuuden varmistamiseksi enkä halunnut valita oppijoita osallisiksi esimerkiksi tiedollisten oppimistulosten perusteella (kutsumenettelystä katso luku 8.4.1). Opintojaksoille osallistuneet oppijaryhmät olivat pieniä. Vuoden 2008 erillisille opintojaksoille osallistui aikuisia oppijoita kuusi ja nuoria seitsemän. Vuoden 2009 aikuisille ja nuorille yhteisesti toteutetulle opintojaksolle puolestaan osallistui neljätoista oppijaa. Tämä ryhmä oli taustaltaan monikulttuurinen, mukaan mahtui kahta eri kansallisuutta sekä oppija, joka on asunut useita vuosia ulkomailla. Kaikki ryhmien oppijat osallistuivat opintojakson päätteessä toteutettuun reflektivaan arviointikeskusteluun. Litteroitujen haastattelujen laajuus oli yhteensä 50 sivua. Portfolioita on palautunut kahdeksantoista. Portfolioiden laajuus vaihteli kymmenestä sivusta kolmeen kymmeneen kuuteen sivuun, yhteensä sivuja oli 350. Tosin kirjasintyyppi, riviväli ja kirjasinkoko olivat vaihtelevia, joten aivan täsmällinen sivumääräluku ei ole. Neljä oppijoista on keskeyttänyt opintonsa ja viisi toteutuksiin osallistunutta oppijaa ei ole vielä suorittanut opintojaksoa loppuun. Käytän oppijoista viittauksissa tunnisteena juoksevaa numerointia, kirjainmerkintää N (nuoret) ja A (aikuiset) sekä toteutusvuotta, esim. oppija 2N, 2008.

Lähestyin ymmärtävän vaiheen narratiivista aineistoani pitkälti samaan tapaan kuin tutkimukseni kuvailevassa vaiheessa omaa narratiivista aineistoani. Tarkasteluni on kaksivaiheinen vuoropuhelu avoimen ja kysyvän lukutavan välillä. Koska aineisto kiinnittyy oppijaan ja tavoitteenani on ymmärtää ja kuvata oppijan merkityksen muodostumista hänen elämismaailmassaan aineistosta käsin, rajautuu tulkintani ja kerrontani oppijaa ymmärtävään kuvailuun. Tavoitteenani on kertoa, millaista oppijan merkityksen muodostus on, eikä tarkoitukseni ole peilata oppijan kertomaa jokaiselta osin teoreettisen analyysiin tai etsiä syitä siihen, miksi oppija muodostaa merkityksiä tietyllä tapaa. Siksi päädyin kaksivaiheiseen analyysiin ja tulkinnan vuoropuheluun, jossa etsin aineistosta esiin piirtyviä merkityksiä (Hannula 2007, 119 – 122; Husu 2002, 72 – 87; Jaatinen 2003, 65 – 67, 174 – 178). Ymmärtävän vaiheen lopussa kokoan tulkintani tuottaman ymmärryksen yhteen ja pohdin kokonaisuutta kriittisesti opettajan toiminnan haasteita vasten. Ymmärtävän vaiheen

analyysi- ja tulkintapolulla avoimen lukutavan tehtävänä oli aineiston organisointi ja kokonaiskuvan saaminen siitä, kysyvä lukutapa taas ohjasi tulkintaa tutkimuskysymyksen osoittamaan suuntaan (ks. taulukko 10).

*Taulukko 10. Tutkimukseni ymmärtävän vaiheen avoimen ja kysyvän lukutavan tehtävät aineistoryhmittäin.*

Aineisto	Avoin lukutapa	Kysyvä lukutapa
Reflektioivat arviointikeskustelut	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aineiston lukeminen useaan kertaan</li> <li>- arviointikeskustelujen osien tunnistaminen ja osista muodostuvien kokonaisuuksien hahmottaminen</li> <li>- kokonaiskuvan luominen arviointikeskusteluista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- miten oppijat kokevat opintojakson sisällöt</li> <li>- miten oppijat kokevat opintojakson toteutuksen</li> <li>- miten oppijat kuvaavat kulttuurienvälistä osaamista</li> <li>- miten oppijat reflektioivat oppimistaan</li> <li>- miten oppijat kokevat kansainvälisyysosaamisen tarpeen</li> </ul>
Portfoliot	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aineiston lukeminen useaan kertaan</li> <li>- portfolioiden osien tunnistaminen ja luokittelu</li> <li>- kokonaiskuvan luominen portfolioista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- miten oppijat kuvaavat kulttuurienvälistä osaamista</li> <li>- miten oppijat reflektioivat oppimistaan</li> <li>- millaisena oppija kuvaa omaa identiteettiään ja itselleen merkityksellisiä asioita</li> <li>- miten kansainvälisyysosaaminen paikantuu oppijan elämismailmassa</li> </ul>

Lukutavat ovat osin päällekkäisiä ja raja aineistoryhmien välisen analyysin ja tulkinnan välillä on liukuva. Aineistoryhmät valottavat vastauksia osin samoihin kysymyksiin, mutta vähän eri näkökulmista katsoen. Avoimen lukutavan tehtävänä oli aineiston organisointi ja kokonaiskuvan luominen siitä. Avoimen lukutavan ensimmäiset lukukerrat olivat deduktiivisia. Katsoin kutakin haastattelua ja portfolioa kokonaisuutena ja pyrin saamaan siitä yleiskuvan. Seuraavat luennan vaiheet olivat induktiivisia, jolloin jäsenin aineiston osiksi ja osista muodostuviksi kokonaisuuksiksi. Reflektioivista arviointikeskusteluista jäsenyivät seuraavat kokonaisuudet:

- oppijan kokemus opintojakson sisällöistä,
- oppijan kokemus opintojakson toteutuksesta,
- oppijan käsitys kulttuurienvälisestä oppimisesta,
- oppijan reflektio omasta oppimisestaan,
- oppijan käsitys kansainvälisyysosaamisen tarpeellisuudesta.

Portfolioista puolestaan jäsenyivät avoimen lukutavan välityksellä kokonaisuudet, jotka kuvasivat oppijan identiteettiä ja kansainvälisyysosaamisen paikantumista oppijan elämismailmassa sekä täydensivät reflektioivien arviointikeskustelujen tuottamaa ymmärrystä oppijan oppimisen kokemuksista. Avoimen lukutavan kautta jäsenyneet aineiston osat ja niiden muodostamat kokonaisuudet toimivat perustana kysyvän lukutavan ohjaaville kysymyksille. Kysyvän lukutavan kysymykset nousivat niistä kokonaisuuksista, jotka aineiston osista jäsenyivät ja kutakin kokonaisuutta tarkastelin yhden ohjaavan kysymyksen näkökulmasta. Kysyvän lukutavan tehtävänä oli tulkita, millainen kukin kokonaisuus on sekä pohtia, millaisia oppijan määrittelemiä ja kokemia kansainvälisyysosaamisen merkityksiä se kuvaa.

Raportoin seuraavaksi tulokset niin, että tarkastelen ensin oppijan kokemuksia kulttuurienvälisen viestinnän opintojaksolta. Oppijan oppimisen kuvauksiin yhdistän molempien aineistoryhmien analyysia ja tulkintaa. Opintojakson toteutukseen heijastaen keskustelen oppijan kokemuksista kulttuurienvälisen viestinnän opintojakson sisällöistä, kokemuksellisesta oppimisesta, kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuuksista ja oppimisen itsereflektiosta.

## **9.2 OPPIJAN KOKEMUKSIA KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN OPINTOJAKSOLTA**

### **9.2.1 Opintojakson sisällöt**

Tarkastelin oppijan kokemuksia kulttuurienvälisen viestinnän opintojaksolta ensin suhteessa opintojakson sisältöihin. Refleктоiva arviointikeskustelu noudatteli väljästi ennakoon laatimaani runkoa, jonka mukaisesti alkuun pohdittiin, miten oppijat olivat kokeneet opintojakson ja miten he arvioivat sen sisällön vastaavan omia tarpeitaan. Oppijoiden kokemukset opintojakson sisällöistä olivat varsin myönteisiä:

”Kyllä tässä on tullu hirveen selkeesti se, että myös ollaan käsitelty näitä käsitteitä, mitkä on pyöriny ympärillä, mutta nyt ne on tullu paremmin selville.” Oppija 6N, 2008

”Mielenkiintosta. Mie oon aina tykänny just niinku ihmisten erilaisuudesta ja miten ne käyttäytyy eri tilanteissa. Mie tykkään.” Oppija 1A, 2009

”Mun mielestä se kuuluu ihan meidän yleissivistykseen tietää muistakin kulttuureista ja niiden tavoista.” Oppija 3A, 2009

Oppijoiden myönteiset kokemukset sisällöistä ryhmittivät esimerkkien mukaisesti kolmeen ryhmään. Yksi ryhmä piti opintojakson käsitteellistä osiota itselleen tärkeänä ja omaa ajattelua avartavana (ensimmäinen esimerkki). Tämä ryhmä koki, että kulttuurienvälisen oppimisen käsitteiden avaaminen antoi nimiä omalle ajattelulle ja auttoi oman oppimisen kielen rakentamisessa. Sisällöt toimivat tälle ryhmälle sisäisen puheen taidon tukijana ja ryhmän oppijat kokivat saavansa opintojakson sisällöistä tukea omaan kriittiseen reflektioonsa ja oman identiteettinsä pohtimiseen. Toinen ryhmä koki oppimisen sisällöt sinällään mukaviksi ja mielenkiintoisiksi, mutta oppijat eivät erityisesti kuvanneet reflektion taidon kehittymistä (toinen esimerkki). Tämän ryhmän oppijat lähestyivät sisältöjä oman kiinnostuksensa kautta ja kokivat, että teemat ovat itselle mielenkiintoisia ja sisällöillään sellaisia, että ne ovat kiinnostaneet jo ennen opintojaksoa. Kiinnostus liittyi esimerkiksi matkailuun, elokuvaan tai median seuraamiseen. Kolmas ryhmä puolestaan näki, että kulttuurienvälisen oppiminen kuuluu yleissivistykseen, ja on osa ihmisenä olemisen perustaa (kolmas esimerkki). Tämän ryhmän oppijat kokivat, että opintojakson sisällöt ovat sellaisia, jotka jokaisen tulisi tietää, ja jotka toimivat omien peruskäytöstapojen osana.

Kaikki kokemukset opintojakson sisällöistä eivät kuitenkaan olleet myönteisiä. Osa oppijoista oli sitä mieltä, etteivät he tarvitse kulttuurienvälistä oppimista ollenkaan eikä se kosketa heidän elämäänsä, kuten eräs oppija kertoo:



”No mä en oo ainakaan koskaan tarvinnu mitään kulttuurienvälistä viestintää missään tilanteessa, et tää nyt menee siinä, missä muutkin opintojaksot. En mä koe sitä mitenkään erityisen mielenkiintoseks tai tarpeelliseksi.” Oppija 2A, 2009

Esimerkki kuvaa sitä, miten osa oppijoista ei koe kulttuurienvälistä oppimista mielekkääksi omassa elämismaailmassaan. Edellä oppija kertoo, ettei ole tarvinnut kyseistä oppimista eikä usko tarvitsevänsä jatkossakaan. Oppija ei näe kulttuurienvälisellä oppimisella minkäänlaista liittymäpintaa omassa horisontissaan eikä siksi koe aihealueen oppimista erityisen kiinnostavaksi.

Osa oppijoista koki opintojakson sisällöt päällekkäisiksi aiempien opintojensa kanssa. Yhtymäkohtia oppijat näkivät esimerkiksi lukio-opintoihinsa, terveydenhoitoalan opintoihinsa ja puheviestinnän opintojaksoon, jonka olimme toteuttaneet edellisenä keväänä. Kun pohdimme ryhmän kanssa samanlaisuuden tunnetta puheviestinnän osalta, oppijat kertoivat, että koska kyseisellä opintojaksolla edellisenä keväänä oli ollut kaksi namibialaista vaihto-opiskelijaa, tuntuivat opintojaksot samankaltaisilta. Puheviestinnän opintojakso oli ollut monikulttuurinen ja englanninkielinen ja lisäksi oppijat olivat vaihtaneet keskenään paljon ajatuksia siitä, millaista on elää Suomessa ja millaista Namibiassa. Opintojaksojen sisällöt osoittautuivat kuitenkin tarkemmin pohtien erilaisiksi:

”...kun namibialaiset oli siellä puheviestinnässä, niin hyvin vahvasti tulee se tunne, että nää asiat oli jo siellä. Et näähän on päivänselviä nää asiat” Oppija 9N, 2009

”No se aina tuntu, et on näitä käyty, mut en tiie sitten loppujen lopuksi, kun näitä miettii, että onko niitä kauheen monesti kuitenkaan ollu.” Oppija 14N, 2009

Esimerkit osoittavat, että oppijat helposti ajattelevat ensin kulttuurienvälisen oppimisen olevan heille selvää ja kaikin puolin tuttua, mutta tarkempi tarkastelu osoittaa, ettei näin olekaan. Oppijoiden kuvauksissa korostuu se, että asiat mielellään pelkistetään ja yksinkertaistetaan omia ajatusrakenteita vastaaviksi. Kyseessä on Bennetin (1993, 1998; ks. myös Koskinen 2003) kuvaama minimointi, erilaisuuden kieltäminen niin, että sitä on helpompi ymmärtää. Vasta syvempi pohdinta osoittaa, ettei tuttuus välttämättä olekaan totta vaan todellisuus on monitulkintainen ja monimerkityksinen (vrt. esim. Kaikkonen 1994, 2004a).

## 9.2.2 Kokemuksellisen oppimisen erilaisuus

Toteutin opintojakson pedagogisen tietoni ohjaamana kokemukselliseen oppimiseen ja erityisesti vakavan leikillisyyden periaatteeseen nojaten (ks. luvut 4 ja 8; kuvio 4). Opintojakson toteutuksesta lähes kaikki oppijat olivat sitä mieltä, että kokemuksellisuus on erilainen tapa lähestyä oppimista ja erilaisuudessaan virkistävää vaihtelua, josta kuitenkin oppii:

”Mut tää oli muuten monipuolinen. Et normaalistihan me istutaan täällä ja kirjoitetaan mut nyt tehtiin aika paljon kaikkea muuta, et se on tietysti tervetullutta vaihtelua. Et pääsee ite tekemään. Tää oli mielenkiintoisempi ku ne kuivat kurssit. Ku vertaa siihen, et istutaan ja kirjoitetaan ni kaikki on silleen, että ääh. Mutta sitte tuolla käytävilläkin

puhutaan ja koko yleisasenne muuttuu paljon positiivisemmaks. Tosi kiva.” Oppijat 8N, 9N, 10N, 11N, 2009

”Kun tehään erilaista, niin se jää mieleenkin ihan eri tavalla.” Oppija 6N, 2008

Esimerkit kommenteista kertovat sen, että kokemuksellisuus herättää oppijassa tunteita ja ajatuksia, joita puretaan oppituntien ulkopuolellakin. Kokemuksellinen oppiminen tukee myös oppijan tietoisuuden ja tunneällyn vahvistumista, kun oppija innostuu aiheesta, tutustuu itseensä paremmin ja pohtii sisältöjä (vrt. Kohonen 2001a, 36 – 37). Oppijat kaipaavat vaihtelua oppimisen rutiineihin, mihin tarpeeseen kokemuksellisen oppimisen lähestymistapa näyttää vastaavaan. Oppijat kokivat vakavan leikin, tekemisen ja pohdinnan välisen yhteyden mielekkääksi tavaksi oppia. Erityisesti prosessidraaman osio oli herättänyt oppijoita pohtimaan omaa ja toisten käytöstä:

”Mun mielestä se näytteleminen, et se kun XX oli siinä, se jäi niin mieleen. Et tommonen tilanne, tilanteitten käsitteleminen mitä kumminkin tapahtuu tosi elämässä tosi paljon. Ja niitten tajuaminen ja miettiminen, et ihan oikeesti jäädään pohtimaan sitä tilannetta, et mitä siinä tapahtu ja miten siihen pitää suhtautua, ni se on jotenkin ajatuksia herättävää. Sitä huomaa itestään uusia piirteitä ja tajuaa, miten saattaa olla asenteellinen. Ja miten helposti sitä tekee kaikkee.” Oppija 12N, 2009

”...täällä tulee se leikkimisen jälkeen se käsittely, et mitä on tehty, se avartaa... mut miusta on hyvä, miten ne käsitellään, et jokainen kävi ne omat mielipiteensä, et mitä mietti missäkin vaiheessa. Et sen lisäksi mitä on ite tehnyt niin näkee, mitä se toinen, et kelaa sen koko jutun mielessään ja voi miettiä, et noin toi ajatteli. Et ne jää parhaiten mieleen, näkee kun se toinen tekee ja sit vielä se kertoo. Ne on tosi hyviä. Ja sit ne kaikki tekemiset, ne on hauskoja.” Oppija 11N, 2009

Esimerkit osoittavat, että vakavan leikkillisyyden periaate kohtaa oppijat. Leikin kautta hankittu kokemus imaginääriseen tilaan pääsemisestä, heittäytymisestä tilanteeseen ja siitä oppimisesta reflektion kautta oli oppijoille opintojakson parasta antia. Draaman kautta todentuu esteettisen kahdentumisen kokemus ja mahdollisuus päästä kolmanteen tilaan, jossa itsestä ja toisesta oppiminen saavat uusia merkityksiä (vrt. Braanaas 1993; Heikkinen, H 2001, 2004). Ryhmän oppijoista jokainen mainitsi kyseisen osion jääneen erityisesti mieleensä, vaikka kaksi oppijaa kertoi, että eläytyminen menetelmänä tuntuu heille vieraalta:

”Mie ahistun noista näyttelemistilanteista aika paljonkin, et siit ei silleen hirveesti irtoo. Mut jonkun verran tietysti kattoo, miten muut siinä toimii. Mie tykkään noista keskustelutilanteista ryhmissä ja parinkin kanssa, et pääsee oikeesti pohtimaan jotain.” Oppija 13N, 2009

”No periaatteessa ne on ok, ne kaikki tekemiset ja näyttelemiset ja keskustelut ja muut. Et se on vähän erilaista, ei oo pelkkää istumista ja sit kuitenkin oppii. Mie vaan henkilökohtasesti tykkään istua hiljaa tuolla. Et mie en kauheesti tykkää mut on ne ihan hyviä. No on tietysti vähän tehtävästäkin kiinni, ne on nuo näyttelyt lähinnä semmosia, mistä en kauheesti tykkää.” Oppija 14N, 2009

Opettajana tehtäväni on ohjauksellani huolehtia siitä, ettei oppijan tarvitse osallistumisessaan ylittää omaa epämukavuusalueitaan tarkoituksettomasti. Opettajana minun tulee antaa oppijalle tilaa hänelle sopivaa osallisuuden tapaa kunnioittaen ja tukea oppijan autonomiseksi kasvamista (vrt. Jaatinen ja Lehtovaara 2005; Mäkinen 2002). Oppijalle pitää antaa tilaa valita itselleen turvallinen tapa toimia, ja siksi en pakota ketään osallistumaan draamaan tietyin ehdon, vaan osallisuuden asteen saa itse valita. Voi olla myös niin, että oppija rohkaistuu vähitellen osallistumaan enemmän:

”Et aluks se saattaa olla, että en mie kehtaa, en mie osaa mutta sitte ku siihen vaan menee mukaan, ni itekin rentoutuu ja sit se koko loppupäivä on sit sen jälkeen aika hervotonta.”  
Oppija 10N, 2009

Esimerkki kertoo, miten oppija vähitellen vapautuu ja rohkaistuu osallistumaan, vaikka ensi alkuun epäileekin toimintaa. Kokemuksellinen oppiminen ja osallisuus voivat toimia oppijaa eheyttävänä kokemuksena, jossa itseen tutustumisen myötä myös oma identiteetti vahvistuu (esim. Bolton 1992; Heikkinen, H 2004; Neelands 1990, 1992). Keskeisenä kokemuksena oppijat kuvasivat myös tutustumisen itseensä sekä oman oppimisen ja identiteetin pohdinnan, jota portfolioityöskentely vielä täydensi (vrt. Hänninen 1996; ks. myös kuvio 5). Eräs oppija kertoo omasta kasvustaan seuraavaan tapaan:

”Kurssin aikana yritin hahmottaa teoriaa pitkälti oman elämäni kautta ja soveltaa sitä omaan itseeni. Identiteetti joutui syyniin ja sain pohdintani myötä joitakin vastauksia siihen, miksi olen sellainen kuin olen. Kun ymmärtää oman identiteetin muodostumisen, tulee varmempi olo itsestään.” Oppija 6A, 2009

Kulttuurienvälisen oppimisen ja oppijan kohtaavan opettajuuden yhtenä tavoitteena on auttaa oppijaa kasvamaan kohti itsensä tuntemusta ja ymmärtämistä (ks. esim. Jaatinen 2001; Lehtovaara 2001a). Itsen ymmärtäminen on lähtökohta toisen ymmärtämiselle ja hyväksymiselle. Kokemuksellinen oppiminen mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen kokemuksen, jossa emotionaalinen, älyllinen ja toiminnallinen oppiminen yhdistyvät ja tukevat oppijan ymmärryksen kasvua. Parhaimmillaan oppimisen kokemus voi olla myös itseä eheyttävää (vrt. esim. Kohonen 2001a).

Kokemuksellisen oppimisen menetelmien käytössä tärkeää on osallisuuden vapaaehtoisuus, vähittäinen tehtävien vaativuuden kasvu ja oppijaa kunnioittava ohjaus sekä jokaista toiminnallista osiota seuraava reflektio. Reflektiolla oppimista tehdään näkyväksi ja kiinnitetään oppijan omaan elämismaailmaan, jossa merkitysyhteys muodostuu (esim. Jaatinen 2001, 2003). Oppijat myös näkivät tavoitellun yhteyden opintojakson lähituntien toteutuksen ja portfolioon koottavien etätehtävien välillä:

”Joo, niinku nää monet muutkin on sanonu, ni tämmönen keskusteleva pohdinta on tietyissä aineissa paljon antavampaa ku kattoo niitä esityksiä sieltä. Kyl tämmösii pitäis olla monessa muussakin kurssissa enemmän. Et etätehtävillä saadaan sit se oma syväli-semppi pohdinta sinne. Et mitä nyt oon kattonu niistä etätehtävistä, täältä on saanu vähän

vinkkiä, et mitä niillä on haettu tai tarkotettu. Eli jos niitä ois lähteny vaan tekemään, ni en mä ois saanu ikinä niitä tehtyy. Et just tää ymmärtämys, et mitä tää kulttuurienvälinen viestintä tarkoittaa.” Oppija 2A, 2009

Kyseessä oli kommentti oppijalta, joka oli aiemmin kertonut, ettei kulttuurienvälinen oppiminen häntä erityisesti kiinnosta. Kyseinen oppija oli kuitenkin motivoitunut opintojen suorittamiseen aikataulussaan ja teki kaikki opintojakson tehtävät ensimmäisenä valmiiksi asti ja vieläpä hyvin reflektoiden. Esimerkki osoittaa, että vaikka oppija ei välttämättä ole kyseisen opintojakson sisällöstä kiinnostunut, hän saattaa olla kokonaisuudessaan opintoihin sitoutunut, autonominen oppija, joka huolehtii omasta oppimisestaan tarkoituksenmukaisella tavalla (esim. Kohonen 2009a,b). Oppija voi sitoutua toimintaan, jos kokee sen jollain tapaa mielekkääksi ja näkee yhteyden oppimisensa kokonaistavoitteisiin. Kokemuksellinen oppiminen ei saa olla tavoitteetonta hauskaa puuhastelua, vaan sillä on aina oltava perusteltu lähtökohta, sidos oppimiseen ja tarkoituksenmukainen toteutustapa oppijoita kunnioittaen.

### **9.2.3 Kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuudet ja oppimisen itse-reflektio**

Oppijoiden käsitykset kulttuurienvälisestä osaamisesta voi tiivistää näkemykseksi, että kyseessä on kielitaidosta, tiedollisesta asiantuntemuksesta, mediakriittisyydestä ja hyvästä käyttäytymisestä muodostuva kokonaisuus, jossa erilaisuutta jollain tapaa ymmärretään. Oppijoiden käsitys oli hyvin pitkälti Byramin (1997) kompetenssimallin mukainen. Kun oppijat pohtivat kulttuurienvälisen osaamisen ja oman oppimisensa sisältöjä, mainitsivat he ensimmäisenä kielitaidon ja vasta sen jälkeen pohtivat oppimisen muita komponentteja:

”No sanana kulttuurienvälinen viestintä on varmasti auennu enemmän. No ensiksi sitä oikeestaan ajattelee enemmän kielen kannalta, se on sellasta eri kielillä puhumista. Et se on avartunu. Ja miusta on tullu mediakriittisempi, kun ollaan paljon puhuttu näistä stereotypioista. Ja just ennakoasenteista ja mikä kuva annetaan ja mie luulen, että mie katon uutisia ja luen lehtiä nimenomaan vieraista kulttuureista hieman kriittisemmin... Toivon, että sitä ei taannu taas ottamaan vaan asioita vastaan vaan että se kritisointi jatkuis.” Oppija 10A, 2008

Kielitaito korostui oppijoiden osaamiskuvauksissa. Oppijat kokivat kielitaidon erottamattomaksi osaksi kulttuurienvälisen viestinnän taitoja, ja mainitsivat sen keskeisenä osana omaa oppimistaan joko vahvuutena tai haasteena (vrt. Jaatinen 2003, 231 – 260; Koskinen 2003, 109 – 111). Oppijoiden itsereflektiosta erottui kolme ryhmää. Yksi ryhmä arvioi omaa kielitaitoaan hyvin kriittisesti, mutta näki vahvuudekseen kyvyn tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa:

”Vaikee on puhuu englantia, ku panikoin sitä. Toisaalta sitten ku mie ymmärrän englantia hirmu hyvin, ni toiseen suuntaan se onnistuu. Mitähän viittomista sitä sitten yrittää aina siihen tehdä. Mut sitte toisaalta tuntuu, et osaan kulttuurierot ja tämmöset ottaa huomioon ihan hyvin. Siin ei niinku oo ongelmaa. Et se on se puhuminen, mikä tökkii siinä, häiritsee sitä viestintää.” Oppija 12N, 2009

”No englannin kielen taito ei oo hirveen hyvä, kun sitä ei oo pitkään aikaan tarvinnu. Mut tietysti tää sosiaalinen käyttäytyminen on omasta mielestä (hyvä), että tulen kyllä toisten kanssa toimeen.” Oppija 1A, 2009

Toinen ryhmä oppijoista koki oman arkuuden ja oma-aloitteisuuden puutteen esteeksi kulttuurienväliselle oppimiselle. Oppijoilla ei ollut valmiutta ylittää omaa tuttua ja turvallista aluetta elämismaailmassaan, vaan heidän toimintaansa ohjasi vahva halu pitäytyä itselle tutussa ympäristössä tuttujen ihmisten kanssa. Kulttuurienvälisen oppimisen aihepiiri saattaa kiinnostaa mutta oma pelko estää osallistumisen ja vapaaehtoisen vieraan kohtaamisen, vaikka kielitaitoakin voisi olla. Näillä oppijoilla arkuus esti esimerkiksi opiskelijavaihtoihin tai tuutorointiin osallistumiseen:

”Pystyy varmaankin hyväksymään kaikkia juttuja ja arvostamaan ja silleen, vaikka sit semmonen oma-aloitteisuus ja muu puuttuu sitte kuitenkin. No ehkä nyt vähän rohkeemmin uskaltais jottain jo sanoo jollekii mutta... En kyllä lähtis minnekään vaihtopilaaksi. Koska mie oon niin arka.” Oppija 5N, 2008

Kolmas ryhmä arvioi sen sijaan sekä kieli- että viestintätaitonsa vahvoiksi. Tämän ryhmän oppijat omasivat jo kokemuksia kulttuurienvälisistä kohtaamista ja uskoivat selviävänsä erilaisissa tilanteissa hyvin sekä osaavansa toimia tarkoituksenmukaisella tavalla:

”Mulla on sen verran monikulttuurisia kohtaamisia, että pääasiallisesti pärjään melkein tilanteessa ku tilanteessa tosi hyvin. Tai on semmosia opettavia tilanteita ollu. Mut sit noin muuten pärjään kielitaidon puolesta hirmu hyvin, mulla ei oo sen kanssa mitään ongelmaa. Ja mä omaksun hirmu nopeesti kaiken muun paitsi ruotsin. Et tiien eri kielistä jotain perusfraaseja ja näin ja englannin taitohan mulla on hirmu hyvä. Ehkä siellä vaihdossa ku oli, ni joutu tulemaan niin monenlaisen ihmisen kanssa toimeen. Ei sitä osaa enää jännittää.” Oppija 12N, 2009

”Mul on kyllä semmonen tunne, että kyllä mä pystyisin selviytymään viidellä kielellä tässä maailmassa, jos tarttis. Tietysti saksa nyt ei oo, se on kaikista heikoin, mutta näillä muilla kyllä tuun toimeen. Pystyisin lähtee vaikka vetää jonkun keikan, tietysti valmistelisin sen sitten hyvin, eihän se tuu ihan ekstempore.” Oppija 7A, 2009

Oppijat pohtivat osaamisen osa-alueena myös sitä, mitä erilaisuus on ja miten lähtökohtaisesti itse ajattelee oman tavan olevan oikea toimintatapa. Kuten Kaikkonen (1994, 116; ks. myös Pantzar 2009) sanoo, oppijan tulisi oppia, että jokainen kulttuuri on erilainen omine ominaispiirteineen, mutta mikään kulttuuri ei sinänsä ole toista parempi. Useat oppijat tuntuivat ymmärtävän tämän. Osaamiseksi oppijat mainitsivat sen, että ymmärtää myös toisen näkökulmaa ja sitä, että erilaisuuden määrittely on kiinni kokijasta (vrt. esim. Hall 1999; Lehtonen ja Löytty 2003; Pantzar 2009):

”No ehkä ittestä tai meistä suomalaisista tuntuu, että omat tavat ja käyttäytyminen on niinku se oikee tapa, mut sitte muitten silmissä myökin ollaan varmasti tosi outoja. Et tuntuu, että myöhän ollaan tosi järkeviä ja toisten tavat saattaa olla tosi outoja. Mut et joku ajattelee meistä sit samalla tavalla.” Oppija 10N, 2009

”Et lähinnä tuo muihin kulttuureihin tutustuminen oli uutta, ja se pistää miettimään ja se jollain tapaa pistää kiinnostumaankin siitä. Ku ne on niin erilaisia tuolla muualla ne ihmiset ja tavat on erilaisia. Ja ehkä sitä pikkasen paremmin osaa nytte varautua siihen, jos tulee kohtaamisia toisenlaisten ihmisten kanssa, ni osaa ehkä pikkasen paremmin suhtautua siihen. Jos ne on hankalasti ymmärrettäviä. Että nyt on takataskussa sellanen ennakkovarotus, että ei niin paljon ihmettele. Ja sitte se että toiset voi ajatella meistä, että ollaan erilaisia.” Oppija 9N, 2009

Oppijat kokivat, että osaamista on myös oma vähän avarampi katse maailmaan. Oppijoiden kokemus oli Kaikkosen (1994, 120) näkemyksen mukainen siitä, että kulttuurienvälisessä oppimisessa on kyse kulttuurienvälisten esteiden poistamisesta, jotka ovat lähtöisin oppijan omasta kulttuuriympäristöstä ja sitoutuvat oppijan tunnemaailmaan. Oppijat kuvasivat monin tavoin sitä, miten opintojakso on saanut heidät ajattelemaan asioita vähän uudella tavalla:

”...todennäkösemmin sitä kattelee maailmaa vähän avoimemmin ja sit just huomasin, että portfolioa tehdessäni kyl mä ainakin oon tota omaa suvaitsevaisuuttani aika paljon pohtinu ja varmaan sitä on tullu lisääki. Vähän on aukassu silmiä.” Oppija 9A, 2008

”Tää on antanut paljon uutta ajateltavaa, että on päässyt siitä postilaatikolta vähän eteenpäin, siis kotipostilaatikolta.” Oppija 3A, 2009

”Tää on ollu sellanen avaratava kokemus tää kurssi. Avaa silmät, et osaa ehkä kattoo paremmin mikä on missäkin erilaista.” Oppija 13N, 2009

Ajatteluun ja kriittiseen pohdintaan haastavat sisällöt koettiin toisaalta myös suhteellisen vaikeiksi, ja osa oppijoista totesi, että ”filosofisen ja abstraktin ajattelun” oppiminen on niin vaikeaa, kun on itse käytännönläheinen oppija. Toisaalta kokemuksellisuus toi abstraktit asiat lähemmäs omaa todellisuutta, ja mahdollisti niiden sisällöllisen pohtimisen ja ymmärryksen muodostumisen. Oppimisensa lähtökohdiksi oppijat mainitsivat sosiaalisuuden ja avoimuuden sekä halun ja kyvyn ottaa selvää asioista, haasteeksi taas koettiin kriittisen reflektion vaikeus. Oppijoiden käsitys kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuuksista vastasi varsin hyvin ymmärrykselle asetettuja tavoitteita oppimisen rakentumisesta ennen kaikkea eettistä ymmärrystä vasten. Useat oppijat näkivät, että kulttuurienvälisen osaamisen lähtökohtana on aina yksilö, joka rakentaa omaa käsitystään maailmasta, ja on jollain tapaa erilainen kuin toinen mutta silti samanarvoinen (vrt. esim. Kaikkonen 1994, 2004a). Eräs oppija tiivistää oppimaansa seuraavaan tapaan:

”Kaiken kaikkiaan olen oppinut, että tunne itsesi ja lähtökohtasi, äläkä unohda sitä vieraalla maalla. Ole kiinnostunut toisesta kulttuurista ja pyri tuntemaan se ja muista tehdä se korrektilla tavalla. Pidä itsetunto korkealla äläkä anna toisen alistaa sinua. Kunnioita vierasta kulttuuria ja kuuntele sen edustajia. Opettele viestimään sanallisesti ja opettele tuntemaan ei-sanalliset signaalit. Kehitä itseäsi sopeutumaan vieraaseen kulttuuriin, mutta älä hukkaa omaa identiteettiäsi. Pidä katto korkealla ja seinät laajalla, niin pärjää.” Oppija 6A, 2009

Seuraavaksi siirryn opintojakson toteutukseen liittyvistä kysymyksistä tarkastelemaan oppijan omaa todellisuutta sellaisena kuin se aineiston perusteella minulle näyttäytyy. Pohdin, millaisia oppijat ovat, ja kuinka kansainvälisyysosaaminen heidän elämismaaailmassaan merkityksellistyy. Tarkastelen ensin aineistosta välittyviä oppijoiden kokemuksia kansainvälisyysosaamisen tarpeellisuudesta heidän omassa elämässään. Sen jälkeen keskustelen oppijoiden käsityksistä omasta identiteetistään, ja pohdin, onko oppijoiden identiteettien kuvauksista löydettävissä monikulttuurisen identiteetin aineksia.

## **9.3 KANSAINVÄLISYYSOSAAMINEN JA OPPIJAN OMA TODELLISUUS**

### **9.3.1 Kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkitys oppijalle**

Pohdimme oppijoiden kanssa arviointikeskusteluissa, mitä kansainvälisyysosaaminen ylipäätään käsitteenä ammattikorkeakoulussa tarkoittaa. Mietimme myös, kuinka kulttuurienvälisen oppiminen omalta osaltaan tukee oppijan kansainvälisyysosaamisen vahvistamista edistämällä monikulttuurisen herkkyyden ja kohtaamisen taitoa. Lisäksi oppijat pohtivat portfolioissaan sitä, miten tärkeäksi he kokivat kansainvälisyysosaamisen omassa elämässään. Oppijoiden käsitykset osaamisen tarpeellisuudesta vaihtelivat niin, että osa oppijoista ei uskonut tarvitsevansa nykyisessä tai tulevassa ammatissaan kyseistä osaamista ollenkaan, osa koki sen keskeiseksi osaksi omaa työtään, ja osa arvioi, että osaamiselle voi olla tulevaisuudessa tarvetta, vaikkei vielä olekaan. Ryhmä, joka ei uskonut tarvitsevansa kansainvälisyysosaamista, koostui maatalousyrittäjistä tai sellaisiksi aikovista. He arvioivat nykyisen tai tulevan työnsä omalla tilalla olevan sellaista, ettei tarvetta osaamiselle ole. Tarkempi pohtiminen osoitti kuitenkin, että osaamista voi sielläkin tarvita:

”Ihellä ainakin, jos joskus tulee hankittuu ulkomaalaista työvoimaa, niin sitten ehkä kannattaa ottaa selvää... Työvoima on yksi, halvemmalla saapi ulkomailta. Ja ehkä sitten käydään ulkomailta kattomassa näitä konenäyttelyitä.” Oppija 1N, 2008

”Meillä on eestiläisiä lomittajia kaksi kappaletta. Et heidän välityksellään. Varsinkin toisen kanssa on mielenkiintoista olla navetassa... Et meillä se varmaan jää näihin lomittajiin. Ja sitte tietysti liikkeissä, kaupoissa ja näissä tämmösisissä on venäläisiä jonkun verran jo meilläkin päin.” Oppija 9A, 2009

Kansainvälistyvä maaseutu ulottuu jollain tapaa myös maatilayrittäjien työhön, tilan koosta ja tuotantosuunnasta riippuen enemmän tai vähemmän. Joillekin oppijoista kansainvälisyysosaaminen oli jo miltei arkipäivää, ja kuului tärkeänä osana omaan työhön. Tähän ryhmään kuuluneet oppijat toimivat kaupan tai teollisuuden alalla. Oppijoista ne, jotka ajattelivat suuntaavaansa maaseudun asiantuntijoiksi jollekin näistä aloista valmistuttuaan, arvioivat myös kansainvälisyysosaamisen tulevassa työelämässään tärkeäksi. Yksi oppija kertoi, että kulttuurienväliset kontaktit ovat hänen työtehtävissään lähes päivittäisiä ja omiin tehtäviin kuuluu luentoja, ryhmien opastuksia ja oman organisaation esittelyjä:



”Meillä käy paljon puolalaisia, virolaisia, Baltian maista.... Ja sitten Japanista, hyvin paljon on näitä vieraita. Nytte tossa on kiinalainen ryhmä. Kanadalaisii käypi hyvin paljon ja Englannista ja Irlannista myös. Ja ne kaikki puhuu eri tavalla englantii. Irlantilaisetkin puhuu ihan eri tavalla kuin perusenglantilaiset.” Oppija 12A, 2009

Esimerkin oppija kertoi selviävänsä englannin kielellä hyvin, sopeutuvansa erilaisiin tapoihin puhua englantia ja osaavansa toimia monenlaisten ihmisten kanssa. Kaikkiaan aineistosta välittyi oppijoiden erilaiset kokemukset osaamisesta tähänastisessa elämässä ja hyvin erilaiset käsitykset osaamisen tarpeellisuudesta tulevaisuudessa.

Oppijat pohtivat kansainvälisyysosaamisen merkitystä omassa elämässään myös muun kuin työelämän näkökulmasta. Kuvauksessa korostui oppijoiden halu harrastaa, tutustua maailmaan ja matkustella. Oppijat pohtivat oman lapsuuden kotinsa vaikutusta omaan ajatteluunsa, ja toivat esiin toiveen kasvattaa omia lapsiaan (jo olemassa olevia tai vasta tulevaisuuden haaveisiin kuuluvia) suvaitsevaisiksi ja heittää heissä kiinnostusta monikulttuurisuuteen:

”Lapsuuden kodissani eri kulttuureihin ja kansainvälisyyteen suhtauduttiin melko neutraalisti. Toisten ihmisten arvostelua ei hyväksytty, mutta toisaalta eri kulttuureista ei kerrottukaan sen kummemmin. Omille lapsilleni pyrin kertomaan maailmasta tai ainakin vastaamaan, kun he kysyvät. Yritän opettaa, että erilaiset kulttuurit ovat rikkaus ja meidän on opittava toisiltamme. Olen innostunut matkailusta. Valitettavasti siihen ei ole niin paljon mahdollisuuksia kuin haluaisin. Mutta myös Internet tuo maailman lähemmäksi ja tietoa eri kulttuureista löytyy helposti.” Oppija 10A, 2008

”Meidän perheessä ollaan avoimia eri kulttuureille. Isäni on moottoripyöräharrastuksensa myötä matkustellut paljon ja kohdannut paljon erilaisia ihmisiä. Hän on hyvin rohkea lähtemään eri kulttuuriin ja pärjää siellä avoimella asenteellaan. Äitini on matkustellut vähemmän, mutta hän on myyntityössään kansainvälisissä kontakteissa. Toivon tulevaisuudessa saavani kansainvälisiä kontakteja omista harrastuspiireistäni. Suomen ulkopuolella on niin paljon tietotaitoa, että haluaisin saada siitä osan itselleni.” Oppija 6N, 2008

Oppijoiden kuvauksissa korostui halu ymmärtää ja oppia sekä hankkia kulttuurienvälisiä kokemuksia itselle sopivalla tavalla. Kulttuurienvälisen oppimisen haasteet, oman ajattelun tietynlainen pinttyneisyys ja esimerkiksi suvaitsevaisuuden ristiriitainen käsite nousi kuitenkin usean oppijan pohdinnassa esiin:

”Missä sitten menee kaiken tämän suvaitsevaisuuden raja-aidat vai onko niitä ollenkaan? Jokainen meistä pystyy kehittämään omaa suvaitsevaisuuttaan, se vaatii aikaa ja panostusta omaan henkiseen kasvuun. Itseni kohdalla suvaitsevaisuus on ainakin hyvin kaksipiippuinen asia. Pystyn ajattelemaan asioita monien eri ihmisten kannalta. Toisaalta taas minun on vaikea hyväksyä esimerkiksi pakolaispolitiikkaa. Joten ota nyt tästä selvää.” Oppija 9A, 2008

Esimerkin oppija kuvasi omassa ajattelussaan ristiriidan suvaitsevaisuuden käsitteestä, ja ymmärsi, että hänen suvaitsevaisuutensa on vielä valikoivaa ja omia, totuttuja ajatusmalleja tukevaa. Keskeistä on se, että oppija itse tiedosti ristiriidan, mikä mahdollistaa oppimisen ja muutoksen. Tiedostaminen on muutoksen ja transformaatiivisen oppimisen ensimmäinen askel (ks. esim. Jaatinen 2009; Heikkinen, H 2004, 89 – 90; Kaikkonen 2004a, 2004b; Kohonen 2009a,b).

Ammatillisen osaamisen näkökulmasta oppijat tulivat lopulta pohdinnoissaan sekä keskusteluissa että portfolioissaan siihen tulokseen, että kansainvälisyysosaaminen on osaamisalue, jota jokaisen agrologiksi aikovan pitää jossain määrin osata. Osaaminen on välttämätöntä vähintään tiedon hallinnan ja maatalouspolitiikan tuntemuksen näkökulmista, olipa muuten kiinnostunut kansainvälisyydestä ja kulttuurien välisestä oppimisesta tai ei:

”Ja tietysti varmaan tietotaitoo vaihetaan aika maailmanlaajusesti tälläkin alalla, et ootpa töissä missä vain, niin sen puoleen olis varmasti hyvä tietysti jonkinlaiset taidot olla.” Oppija 2N, 2008

”Tiien sen, että maailman maatalouspolitiikan seuraaminen on hirveen hyödyllistä, koska ollaan EU:ssa ja EU vaikuttaa meihin ja maatalouteen todella vahvasti. Et pitäis osata seurata tota maailman tilannetta, että tietäis, mitä täällä tulee tapahtumaan. Kaikki vaikuttaa kaikkeen, me ei olla enää yksin omana perähikiän pikkumaana. Ja oikeestaan vasta opiskeluaikana on auennu se, miten tärkeä se on.” Oppija 9N, 2009

Kansainvälisyysosaamisen tarpeen oivaltaminen ja sen yhdistäminen siihen, mitä tulevat agrologit kaikkiaan ovat ammattikorkeakoulussa opiskelemassa, oli yksi kulttuurien välisen viestinnän opintojakson päätösvaiheen tavoitteista. Pohdimme agrologin muuttuvaa työelämää, tiedon määrän ja hallinnan haasteita sekä ylipäättään muuttuvaa maailmaa. Vaikka en halua indoktrinoida oppijoille kansainvälistymisen eetosta ainoana elämisen mahdollisuutena, tavoitteeni oli, että oppijat miettivät, miten väistämättä maailma ympärillämme muuttuu ja meidän on jollain tapaa muututtava sen mukana tai etsittävä erilaisia tapoja elää osana yhteiskuntaa. Sekin on aito mutta vaativa mahdollisuus, ehkä vielä vaativampi kuin muutokseen sopeutuminen valtavirran tapaan.

### 9.3.2 Oppijan käsitys omasta identiteetistään

Oppijalle tärkeiden elämismaailman tekijöiden ja niistä muotoutuvan oman identiteetin käsitykset olivat hyvin samansuuntaisia. Oppijoiden kuvaus välitti käsitystä konventionaalista identiteetistä, jossa perinteet, tietynlainen pysyvyys ja turvallisuus sekä työ ja perhe ovat tärkeitä. Oppijoiden identiteetin kuvauksissa korostuivat kuulumisryhmien merkitys sekä tarve kohdata itselle läheinen toinen (esim. Bruner 1986; Hall 1999; Kaikkonen 2004a). Oppijat määrittelivät itseään suhteessa siihen, millainen perhe heillä on, millaista työtä he tekevät tai haluaisivat tehdä sekä millaisia harrastuksia heillä on:

”Itselleni tärkeitä asioita on monia, mutta ensimmäisenä mieleeni tulee perhe, sillä perheeni kanssa koen olevani kotona ja minulla on turvallinen ja pysyvä olo. Koulutus on

myös tärkeää, sillä haluan oppia parhaalla mahdollisella tavalla asiat, jotka minun tulee tietää ja osata. Tärkeää on myös löytää työ, jota teen oikeasti mielelläni vielä vuosien päästä ja joka monipuolisuudessaan kiehtoo ja motivoi oppimaan uutta. Työ on tärkeää myös siksi, että pystyn rahoittamaan harrastukseni. Eläinteni hyvinvointi on kärkipäässä tärkeysjärjestyksessäni, eikä siitä poiketa missään olosuhteissa.” Oppija 6N, 2008

Oppijoiden kuvaamissa tärkeissä sosiaalisia kuulumisryhmiä muodostavissa harrastuksissa korostuivat kiinnostus luontoon, eläimiin ja kotiin. Ratsastus, koirat, metsästys ja metsissä liikkuminen, puutarhan hoito ja leipominen olivat useille oppijoille tärkeitä harrastuksia. Oppijoiden identiteetissä korostui myös kodin ja kotipaikan merkitys sekä halu säilyttää tuttu ja turvallinen. Kotipaikan merkitys korostui erityisesti niiden oppijoiden kohdalla, jotka olivat maatilalta kotoisin:

”Itse kotipaikka on minulle vielä paljon tärkeämpi kuin kotikunta. Olen aina asunut ja ollut siinä samalla paikalla, joten paikkaan on muodostunut vahva tunneside enkä haluaisi muuttaa siitä milloinkaan pois, jos vain elämän- ja työtilanne sen sallii. Tulen pitämään kotitilan itselläni vaikka en jostain syystä pystyisi asumaan siinä, se on viimeinen asia, minkä omaisuudestani myisin.” Oppija 3N, 2008

Oppijat kuvasivat kotipaikkaa tärkeänä silloinkin, kun eivät asuneet omalla tilalla. Tällöin kuvauksissa korostui maaseudun ja pienen paikkakunnan merkitys viihtyvyyden ja turvallisuuden kannalta:

”Kotipaikkakuntani on minulle tärkeä ja turvallinen paikka, haluan asua täällä. En kaipaa ainaista vilskettä enkä isoja kauppakeskuksia, vaan viihdyn pienemmässä kylässä ja tuttujen ihmisten ympärillä. On mukavaa, kun lähellä on kaikki palvelut ja harrastuspaikat. Turvallinen ja kotoisa elinympäristö on minulle tärkeä.” Oppija 5N, 2008

Usean oppijan kuvauksista välittyi vahva tunneside kotipaikkaan ja sen perinteisiin sekä halu säilyttää kotitila itsellä, jos vain mahdollista. Kotipaikasta tai kotitilasta oli muodostunut identiteettiä määrittävä tärkeä paikka, jonka kautta omaa olemassa oloaan saattoi ymmärtää ja kiinnittää osaksi oman perheen ja suvun tarinaa (vrt. Hall 1999, 2003a; Kaikkonen 2004a; Massey 2003). Turvallisuushakuisten oppijoiden joukkoon mahtui pari seikkailijaakin, jotka olivat kulkeneet elämänpolkunsu varrella monissa eri paikoissa ja etsineet itseään, mutta ankkuroituneet kuitenkin itselle tärkeiden paikkojen ja ihmisten välityksellä ajatuksellisesti tiettyyn paikkaan. Eräs oppija pohtii elämäänsä:

”Kun ajattelee noita vuosia taaksepäin ja valintoja nyt tänä päivänä, niin ei varmaan enää uskaltaisi tehdä noin radikaaleja muutoksia elämässä ja sanoutua irti työpai-koista ja lähteä kohti tuntematonta ja monta kertaa aina uudelle paikkakunnalle... Kotipaikkakuntani on aina ollut minulle tärkeä ja vaikka kiertelinkin Suomessa, niin se oli minulle aina tärkein paikka ja läheiset siellä.” Oppija 3A, 2009

Kyseinen oppija kertoo etsineensä omaa alaansa ja omaa paikkaansa kauan, ja koki nyt olevansa molempien kohdalta oikeassa: hän oli päätenyt opiskelemaan agrol-

giksi ja oli palannut pienelle kotipaikkakunnalleen asumaan. Oppija arveli nyt tul-  
leensa ”kotiin”. Oppijoille maaseutuelinkeinojen koulutus ja agrologin tutkinnon  
tavoittelu oli tietoinen valinta, jota oli pohdittu pitkään. Osa totesi, ettei muita koulu-  
tusaloja oikeastaan edes käynyt mielessä.

Oppijoiden identiteetin kulttuurisen tason kuvauksessa välittyi vahvasti myös  
suomalaisuuden tärkeä merkitys osana kansallista identiteettiä. Suomalaisuus vä-  
littyi oppijoiden puheessa erilaisina kertomuksina hyvästä elinympäristöstä ja ko-  
timaasta, josta luotiin yhteistä ymmärrystä (vrt. Hall 1999). Oppijat kertoivat ole-  
vansa ylpeitä suomalaisuudestaan, suomalaisesta puhtaasta ja kauniista luonnosta,  
tasa-arvosta sekä hyvinvoinnista. Monikulttuurinen identiteetti näytti olevan vielä  
kaukana muiden paitsi kahden oppijan kohdalla. Näistä toinen oli taustaltaan mo-  
nikulttuurinen ja kertoi maahanmuuttajataustansa muokanneen omaa oppimista ja  
asennetta kokemuksen kautta. Sopeutuminen ei aina ole ollut helppoa, mutta per-  
heen myötä oma paikka on löytynyt. Toinen taas oli asunut vuosia ulkomailla ja vaali  
edelleen kansainvälisyyttä omassa kodissaan ja pyrki siirtämään samaa arvomaail-  
maa omille lapsilleen.

Kaikkiaan oppijoiden identiteetin kuvauksissa korostuivat rakkaus luontoon, eläi-  
miin ja maaseutuun, oman kotipaikan tärkeys, perhearvot ja suomalaisuus. Oppijoiden  
elämäntarinoista välittyi kuva perinteisestä, turvallisuutta arvostavasta ja luonnon-  
läheisestä ihmisestä, jolle perhearvot ja koti ovat tärkeitä. Ehkäpä luonnonvara-alan  
oppija on lähtökohtaisesti varsin konventionaalinen, maanläheinen ja paikkaan kiin-  
tynyt. Tällaisen oppijan elämismaailmassa kansainvälisyysosaaminen ja kulttuu-  
rienvälinen oppiminen saavat merkityksiä, jotka sopivat omaan tapaan elää ja olla  
maailmassa. Kiinnostusta esimerkiksi ulkomailla työskentelyyn ei oppijoilla ollut  
eikä kansainvälisyys sinänsä ollut osa heidän tulevaisuuden haaveitaan. Opintoihin  
liitettävät vaihtojaksot tosin kiinnostivat useita oppijoita, ja osa oli vaihdoissa jo ol-  
lutkin, mutta tulevaisuuden ammatilliset haaveet kiinnittyivät kuitenkin kotimaa-  
han. Oppijoille kansainvälisyysosaaminen on ennen kaikkea ammatissa vaadittavaa  
osaamista ja kulttuurienvälinen oppiminen on eettisesti kohdallista asennetta toiseen.  
Eettisen kohdallisuuden tavoittelu on keskeinen toisen kohtaamisen taidon mahdol-  
listaja, joka voi ajan myötä myös kasvattaa oppijaa kohti monikulttuurista identiteettiä  
riippuen siitä, millaista polkua hän elämismaailmassaan kulkee.

## **9.4 OPPIJAN OSALLISUUS SOVITUN TODELLISUUDEN RAKEN- TUMISESSA**

Tutkimukseni ymmärtävän vaiheen yhteenvedona muodostan oppijoista kuvauk-  
sen, jossa oppijoiden kiinnostus kulttuurienväliseen oppimiseen ja halu oppia muo-  
dostavat nelikentän, jonka valossa eri tekijöitä ja opettajan haasteita voi tarkastel-  
la. Oppijan osallisuus sovitun todellisuuden rakentamiseen riippuu siitä, millainen  
hänen oma kiinnostuksensa oppimiseen ja kansainvälisyysosaamista tukevaan  
kulttuurienväliseen oppimiseen on. Oppijoista muodostuu aineistosta välittyvän  
ymmärryksen kautta neljä erilaista ryhmää, joista jokaisella on erilainen suhde op-  
pimiseen ja kulttuurienvälisen oppimisen mielekkyyteen (ks. kuvio 12; vrt. Ruohotie

ja Honka 2003, 94 – 95). Ryhmät ovat kriittinen oppija, ymmärrystä rakentava oppija, suorittava oppija ja välinpitämätön oppija.

*Kriittinen oppija* ei välttämättä ole kiinnostunut kulttuurienvälisen oppimisen aihepiiristä, mutta kantaa silti vastuun omasta oppimisestaan ja kykenee kriittiseen reflektioon. Kriittinen oppija tekee opintojaksolla vaadittavat oppimistehtävät, pohtii omaa oppimistaan suhteessa omiin tavoitteisiinsa ja pitää huolta opintojensa edistymisestä suunnittelemansa aikataulun mukaisesti. Kriittinen oppija ei kuitenkaan koe tarvetta kansainvälisyysosaamiselle ja sitä tukevalle kulttuurienväliselle oppimiselle, vaan näkee ne itselleen turhiksi osaamisalueiksi. Kuitenkin hän huolehtii niihin kiinnittyvien tehtävien suorittamisesta, koska opintojen edistyminen on hänelle tärkeää. Kriittinen oppija haastaa opettajan oppimisen sisältöjen ja tapojen mielekkyyden varmistamiseen, oppijan tarpeisiin vastaamiseen sekä reflektion taidon tukemiseen. Opettajan tulisi jollain tavalla osata osoittaa kriittiselle oppijalle suuntaa kulttuurienvälisen oppimisen globaalin merkityksen ymmärtämiseen, ja avata sitä, että kyseessä on kansalaistaito, joka jokaisella nykypäivän ihmisellä tulisi olla, ja jota jokainen meistä jollain tapaa tarvitsee.

*Ymmärrystä rakentava oppija* on kiinnostunut kulttuurienvälisestä oppimisesta. Tällainen oppija yhdistää uutta osaamista aiemmin oppimaansa ja määrittää aktiivisesti omaan elämäänsä kiinnittyviä merkityksiä sekä pohtii oppimaansa omien kokemustensa valossa. Ymmärrystä rakentava oppija on autonominen oppija ja syvällinen pohtija, joka haastaa omia ajatusrakenteitaan ja haluaa uskaltautua transformatiiviseen oppimiseen. Ymmärrystä rakentavalla oppijalla on oppimisen *volitio*, vahva tahto oppia (Ruohotie ja Honka, emt. 28). Opettajan tehtävänä on mahdollistaa ymmärrystä rakentavan oppijan oppimisen syventäminen hänelle mielekkäällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla sekä tarjota erilaisia syötteitä myös itsenäiseen pohdintaan ja syvälliseen reflektioon.

Oppijoista erottuu myös *suorittava oppija*, joka kokee olevansa kiinnostunut kulttuurienvälisestä oppimisesta ja näkee siinä yhteyden omaan elämäänsä vähintään matkailun tai median näkökulmasta, mutta ei haasta itseään oppimaan eikä todelliseen pohdintaan. Tämän oppijaryhmän ongelmaksi muodostuu kulttuurienvälisen oppimisen yksinkertaistaminen ja käsitteiden pohtimisen ohuus (vrt. Koskinen 2003, 104 – 105). Oppijat kokevat jo osaavansa paljon aihepiiristä ja pitävät kulttuurienvälistä oppimista tietyllä tavoin itsestäänselvyytenä, taitona, joka kaikilla jo on. Oppijan aidon autonomian puute estää kriittisen reflektion taidon kehittymistä, sillä oppija ei näe tarvetta sille. Opettajan haasteena on koettaa tukea oppijan ymmärryksen muodostumista kulttuurienvälisen oppimisen haasteellisuudesta ja monikulttuurisen maailman hallitsemattomasta kompleksisuudesta sekä herättää halua kriittiseen pohdintaan.

Kaikkein haasteellisin ryhmä opettajalle ovat *välinpitämättömät oppijat*, jotka eivät ole kiinnostuneita kulttuurienvälisestä osaamisesta eivätkä halua sitä oppia. Välinpitämättömät oppijat eivät huolehdi opintojakson oppimistehtävistä eivätkä kannu vastuuta omasta oppimisestaan. He eivät osoita kiinnostusta oppimistehtäviin eivätkä välttämättä ole kovin paljoa läsnä lähiopetuksessa. Näiden oppijoiden kohdalla on erityisesti pohdittava sitä, onko kyseessä oppijan oma valinta vai onko kyse kuitenkin siitä, että opettajan tapa jäsentää maailmaa, kieltä ja viestintää tai opetuksen sisältöjä ja työtapoja ei kohtaa oppijan elämismaailmaa (Kaikkonen 1994, 137) – olisiko minun opettajana syytä osata toimia myös toisin?



Kuvio 12. Tutkimukseni ymmärtävän vaiheen pohjalta muodostuneet oppijaryhmät sekä niiden suhde oppimiseen ja kulttuurienvälisen oppimisen mielekkyyteen.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettajana kohtaan erilaisia oppijoita, joista jokaisen kohdalla minun tulisi erikseen miettiä, kuinka voin omalla toiminnallani tukea oppijan osallisuutta sovitun todellisuuden rakentamiseen sekä toimia moderaattorina koulutuskontekstin ja oppijan välillä (vrt. Jaatinen 2003, 2009). Opettajalle ehkä tyypilliseen tapaan huomaan keskittyväni liikaa taitopuheeseen, sillä opetustyössäni pohdin erityisesti sitä, miten voin tukea oppijan kulttuurienvälisestä oppimisesta oppijan osaamistavoitteiden näkökulmasta katsottuna. Opettavuus ja opittavuus näyttäytyvät työssäni keskeisinä argumentteina (vrt. Larzén 2005). Minun tulisi kui-

tenkin osata myös tukea ymmärryksen rakentumista kompleksisesta kansainvälisyysosaamisen kokonaisuudesta. Tärkeää olisi myös eheyttää oppijan käsitystä siitä, miten kulttuurienvälinen oppiminen tukee kansainvälisyysosaamisen kehittymistä vahvistamalla toisen kohtaamisen taitoa. Erityisen tärkeäksi muodostuu kansainvälisyysosaamisen ja työelämän välisen yhteyden eksplikointi. Ilman selkeää oppijalle jollain tapaa todentuvaa yhteyttä käy helposti niin, että yksittäinen opintojakso jää irralliseksi eikä vahvista oppijan ammatillisen osaamisen ja ammatillisen identiteetin kokonaisvaltaista kasvua.

Seuraavaksi on aika pohtia, mitä tapaustutkimukseni kartoittavan, kuvailevan ja ymmärtävän vaiheen tulokset kaikkiaan kertovat, ja miten osallisten merkitysten maailmat kompleksisessa jaetussa maailmassa kohtaavat. Pohdin myös, mitä olen tutkimuksestani oppinut ja kuinka oma matkani oppijana jatkuu.



# 10 Miten korkeakoulutoimijan, oppijan ja opettajan merkitysten maailmat kohtaavat?

## 10.1 HORISONTTIENSULAUTUMISEN HAASTEET

Tapaustutkimukseni empiirisen osion yhteenvedona keskustelen siitä, miten tutkijan matkani varrella kohtaamieni osallisten merkityksenannot kohtaavat, ja millaiseksi niiden väliin muodostuva sovittu todellisuus jäsentyy. Pohdin horisonttiensulautumisen haasteita sekä tutkijuuteni ja tutkimuksesta oppimiseni näkökulmasta että jokaisen oppijan tai toimijan oman ymmärryksen etsimisen näkökulmasta. Kuvaan, miten tapaustutkimukseni eri vaiheiden – kartoittavan, kuvailevan ja ymmärtävän – merkitysten muodostamat merkitysverkostojen kudelmat resonoivat tiedonintressieni kanssa, ja antavat vastauksia siihen, mitä lähdin etsimään. Pohdin yhtäältä sitä, mitä olen tutkimuksestani oppinut maailman ja ymmärtämisen kompleksisuudesta, omasta opettajuudestani sekä pedagogisen tiedon muodostuksestani. Toisaalta pohdin, mitä tapaustutkimukseni kertoo horisonttiensulautumisen haasteista, ja kuinka osalliset voisivat yhdessä eheyttää sovittun todellisuuden etsimistä.

Olen tapaustutkimuksessani tarkastellut kansainvälisyysosaamista ja kulttuurienvälistä oppimista korkeakoulukontekstissa, jossa ammattikorkeakoulun toimijat ja oppijat täyttävät kukin omaa tehtäväänsä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Osalliset toimivat omien tehtäviensä puitteissa oppijan oppimista tukien, ja kohtaavat oman roolinsa asettamissa rajoissa työelämäkumppaneiden sekä kansainvälisten kumppaneiden kanssa. Koulutus palvelee yhteiskunnan tarkoitusperiä ja toteuttaa sen määrittämää tehtävää (Huttunen 1999, 18 – 19). Korkeakoulu toimii osana yhteiskuntaa, ja yhteiskunnan kehitys sekä yhteiskunnalliset muutokset ulottuvat jollain tapaa jokaisen osallisen elämismaailmaan situationaalisen horisontin kautta (Rauhala 1983, 1989, 1993, 1996; Varto 1994, 1995, 2000; Virtanen 2006). Ulottumisen tapa ja merkityksellisyys vaihtelevat kokijan omasta osaamisesta, motivaatiosta ja toimimisen halusta riippuen.

Lähdin etsimään kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenantoja praktisen ja kriittisen tiedonintressin ohjaamana (Kohonen 1994). Tutkimukseni viimeisessä alaluvussa pohdin tutkijan hermeneuttisen oppimisen merkitystä, joka on ohjannut koko tutkimusprosessiani. *Praktisen tiedonintressin* osalta oman työn luonteen ymmärtäminen osana yhteiskunnallista kontekstia on tärkeää, ja tätä tavoitetta erityisesti tutkimukseni kartoittava vaihe edisti. Kartoittavan vaiheen aineiston analyysin ja tulkinnan välityksellä minun oli mah-

dollista muodostaa ymmärrystä siitä, kuinka kansainvälisyysosaamisen merkityksenannot muotoutuvat erilaisten puheentapojen kautta sovituksi todellisuudeksi kollektiivisen oppimisen välityksellä. Merkitysverkostojen kudelman solmukohdiksi osoittautuivat kansainvälisyyden ja kansainvälisyysosaamisen välttämättömyys osana nykypäivän korkeakoulutusta, yhteisen osaamisen kielen muodostamisen tarve, maaseudun muuttuva toimintaympäristö sekä kansainvälisyysosaamisen näkeminen kielitaitona, kohtaamisen taitona ja kykynä ymmärtää oman alansa kehitystä. Kansainvälisyysosaaminen jäsenyi monitulkintaiseksi käsitteeksi, joka jokaisen käyttäjän on osaamisen tarpeesta ja diskursiivisesta tilanteesta riippuen määriteltävä aina uudelleen ja uudelleen. Tutkimukseni kartoittava vaihe auttoi minua paikantamaan itsenäni osaksi merkitysten muodostamisen prosessia. Se ohjasi minut pohtimaan, millainen mahdollisuus opettajalla on osallistua diskurssiin, jota johdetaan osana ammattikorkeakoulun strategiatyötä ja pedagogista johtajuutta. Tärkeää on, ettei opettajaa jätetä uusiutuvien vaatimusten edessä yksin, vaan hän tarvitsee tukea ja aidon mahdollisuuden kokeakseen osallisuutta sovittuun todellisuuteen. On kuitenkin selvää, että dialogiin kiinnittymisen prosessi on jokaisen toimijan, opettajan ja oppijan kohdalla jossain määrin erilainen. Ymmärsin selkeämmin, mitä vuorovaikutteinen merkityksen muodostus omassa työssäni tarkoittaa, ja kuinka se heijastuu opettajan pedagogisen tiedon muodostumiseen ja käyttöön.

Tutkimukseni kuvailevassa vaiheessa ymmärrykseni pedagogisen tiedon moniulotteisuudesta syveni. Käsitin, ettei pedagoginen tieto ole pelkästään opettajan omaa tietoa vaikka opettaja helposti ottaakin sen omistajuuden itselleen. Pedagoginen tieto on kuitenkin tietoa, joka muodostuu osana yhteistä kontekstia ja siihen kiinnittyen, ja jonka tulee tukea oppijan ymmärryksen rakentumista tarkoituksenmukaisella tavalla (vrt. Husu 2002; Valleala 2006). Pedagogisen tiedon jakaminen ja oppimisen yhteisön rakentaminen, yhteisvastuullinen opettajuus, on eettisesti kohdallisesti toimivalle opettajalle keskeinen osa omaa työtä. Minulle todentui, millainen tärkeä rooli opettajalla on toimia vastuullisena moderaattorina oppijan, koulutuskontekstin ja sovitun todellisuuden rakentumisen välillä, ja toimia osana oppimisen yhteisöä.

Tutkimukseni ymmärtävässä vaiheessa minulle hahmottui, kuinka erilaisten oppijoiden kanssa olenkaan tekemisissä, ja miten jokainen oppija osaltaan tarvitsee omanlaistaan tukea kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkitysten etsimiseen. Jokaisen oppijan elämismaailma ja oma todellisuus ovat erilaisia, mutta silti oppijoista muotoutui tietyn tyyppisiä ryhmiä suhteessa oppimiseen ja kulttuurienvälisen oppimisen mielekkyyteen. Oppijat voivat suhtautua oppimiseen ja kulttuurienvälisen oppimisen sisällölliseen mielekkyyteen kriittisesti, ymmärrystä rakentavasti, suoriutuvasti tai välinpitämättömästi. Paitsi jokainen oppija, myös jokainen oppijaryhmä asettaa opettajalle omanlaisiaan haasteita sisällön, menetelmien, reflektion taidon tukemisen ja tilan antamisen suhteen. Opettajan työ on tasapainoilua oppimistavoitteiden, kokonaisvaltaisen ymmärryksen muodostumisen tukemisen ja erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaamisen sekä yhteisöllisen toimijuuden välillä. Tärkeintä on oppijan tasavertainen kohtaaminen minä-sinä suhteen ohjaamana sekä tilan antaminen oppijalle (esim. Buber 1986; Jaatinen 2003, 2009).

*Kriittisen tiedonintressin* osalta etsin vastauksia siihen, millaisia ongelmia kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksen muodostumi-

sen prosessissa ja toimijoiden, niin opettajan, oppijan kuin muidenkin osallisten, osallisuudessa ilmenee. On syytä pohtia yhtäältä sitä, tarjoaako ammattikorkeakoulu riittävästi mahdollisuuksia opettajan osallisuuteen ja toisaalta, haluaako opettaja tuon osallisuuden ottaa. Vuorovaikutteinen merkityksen muodostaminen asettaa haasteen myös opettajalle itselleen, sillä viime kädessä opettaja päättää, kuinka osallistuu yhteisen ymmärryksen etsimiseen. Opettaja säätelee osallisuuttaan omilla valinnoillaan. Organisaation tehtävänä on kuitenkin mahdollistaa sovitun todellisuuden yhteisöllinen rakentuminen esimerkiksi riittävän resursoinnin, koulutuksen ja yhteisten keskustelujen myötä, ja tukea opettajaa hänen arjen työssään.

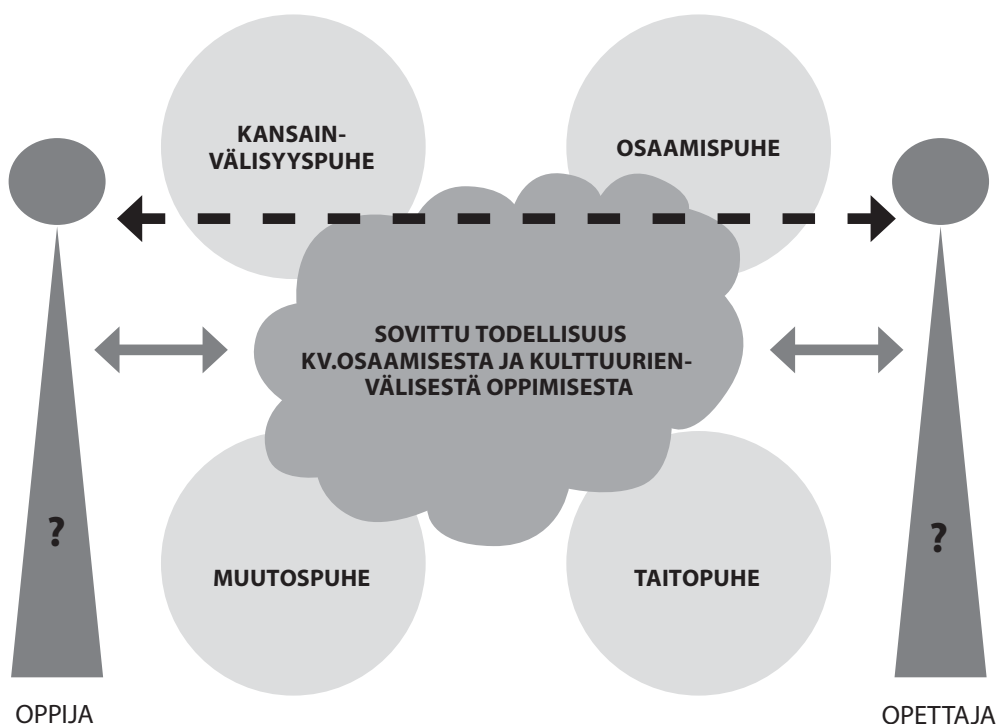
Sovitun totuuden etsiminen on dialoginen prosessi, jonka onnistuminen edellyttää Huttusen (1999, 56 – 57) mukaan *osallistumisen, sitoutumisen, vastavuoroisuuden, vilpittömyyden ja rehellisyyden sekä refleksiivisyyden periaatteiden* toteutumista. Osallistumisen periaate tarkoittaa vapaaehtoista osallisuutta dialogiin (vrt. Taylor 1995). Sitoutumisen periaate edellyttää kaikkien toimijoiden todellista sitoutumista dialogiin, kykyä ymmärtää toista ja kykyä jatkaa dialogia hetkellisistä vaikeuksista huolimatta. Vastavuoroisuuden periaate edellyttää toista kunnioittavaa dialogista kohtaamista, jossa toiselle annetaan tilaa ja toista kuunnellaan aidosti. Vilpittömyyden ja rehellisyyden periaate tarkoittaa kaikkien osallisten rehellisyyttä dialogissa, tietoinen harhauttaminen tai johdattelu ei ole sallittua. Refleksiivisyyden periaate edellyttää osallisen kykyä kriittiseen itsereflektioon, kykyä oman tietämisen kyseenalaistamiseen ja uudistamiseen. Sovitun totuuden yhteinen hyväksyminen on haasteellinen ja pitkäkestoinen prosessi eikä ehkä koskaan tule täysin valmiiksi. Jokainen osallinen katsoo ympärillä olevaa maailmaa omasta elämismaailmastaan ja horisontistaan käsin, ja jokaisen oma elämänhistoria heijastuu ymmärtämisen prosessiin (vrt. Jaatinen 2003, 2007, 2009). Koulutuskontekstissa on mietittävä, missä on riittävän tietämisen ja yhteisymmärryksen raja, millaisia edellytyksiä osallisuudelle voidaan asettaa sekä sitä, miten riittävän jaetun ymmärryksen tavoite olisi mahdollista saavuttaa.

Dialogisuuden periaatteiden toteuttaminen koulutuskontekstissa ei ole helppo tehtävä, ja sovitun todellisuuden etsimisen haasteet kiinnittyvät nimenomaan dialogisuuden haasteisiin. Konstruktiivinen tiedonrakentaminen, kollektiivinen oppiminen, on haasteellinen prosessi, jossa osallisuuden kysymys on keskeinen. Osallisuuden kokemus on yksi sovitun todellisuuden rakentumisen haasteista ammattikorkeakoulussamme; osallisuus ei vielä ole yhteisesti jaettua eikä osa toimijoista miellä kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkitystä saati tarvetta oman työnsä näkökulmasta. Osallistumisen periaatteen toteuttaminen on ongelmallista siinä mielessä, että toisaalta osallisuuden tulee olla vapaaehtoista ja lähteä osallisesta itsestään, mutta toisaalta jokaisen opettajan moraalinen velvoite on osallistua oman työkontekstinsa sovitun todellisuuden muodostamiseen (vrt. Clandinin ja Connelly 1995; Fullan 1994; Taylor 1995). Sitoutumisen periaatteen täyttäminen edellyttää osallisen kokemusta todellisesta osallisuudesta, jota ilman sitoutuminen on mahdotonta. Jos opettaja ei koe aidosti mahdollisuutta vaikuttaa sovitun todellisuuden määrittelyyn, ei hän välttämättä ponnistele yhteisen tavoitteen eteen. Asiantuntijalle kontekstissa määriteltä ja annettu paikka vaikuttaa keskeisesti siihen, miten osallisuus koetaan ja millaisia mahdollisuuksia omalle subjektifikaatiolle on (vrt. Hakala 2007).

Vastavuoroisuuden sekä vilpittömyyden ja rehellisyyden periaatteet ovat keskeinen osa ammatillisesti eettistä toimintaa, jonka merkitys toisen kohtaamisessa on oleellinen. Vastavuoroisuuden ja rehellisyyden perustaa voi tukea avoimen dialogin keinoin, johon voidaan yhdessä oppia. Ne ovat myös eettisesti kohdallisen toiminnan lähtökohta kuitenkin jokaisen osallisen yksityisyyttä ja omaa valinnan mahdollisuutta kunnioittaen (Lehtovaara 2001a; Lehtovaara ja Jaatinen 2004; Mäkinen 2009; Taylor 1995). Refleksiivisyyden sääntö on edellytys opettajan ymmärryksen muodostamiselle (Husu 2002; Huttunen 1999). Oman refleksiivisyyden kehittäminen on jokaisen asiantuntijan tehtävä, sillä se mahdollistaa todellisen asiantuntijuuden ja osallisuuden dialogiin. Kuten Bruner (1986, 127) sanoo: *”Oppimisen prosessi on paljolti kiinni kyvystä etäännyttää itsensä jollain tapaa siitä, mitä tietää ja kyvystä reflektoida omaa tietoa”*. Opettajan ammatillisen osaamisen lähtökohta on transformatiivisen oppimisen mahdollistama kriittinen reflektio.

Dialogisuuden periaatteiden toteuttamista edistää ymmärrys siitä, mistä puhutaan ja mitä määritellään. Kansainvälisyysosaamista ja kulttuurienvälistä oppimista voi lähestyä eri tavoin. Voidaan puhua siitä, mitä osaaminen ylipäättään on tai siitä, mitä osaaminen pitää sisällään, tai siitä, miten osaaajaksi kasvua tuetaan. Ruohotie (1997, 7) kuvaa osaamisen käsitettä kriittisenä menestystekijänä, koska muuttuva työelämä tarvitsee osaaajia, jotka pystyvät myös päivittämään ja uudistamaan osaamistaan. Ruohotien näkemys kiinnittyy osaamiseen kilpailu- ja menestymistekijänä, jollaisena myös kansainvälisyysosaaminen voidaan nähdä. Toom puolestaan (2008a, 40) määrittää osaamisen käsitteen Polanyitä seuraten profession sisällön ja laadukkuuden määritelmäksi, jolloin kansainvälisyysosaaminenkin näyttäytyy tietynlaisena mittarina, jonka avulla voidaan kuvata osaaajan keskeisiä ominaisuuksia. Ammatillisen osaamisen ohella kansainvälisyysosaaminen ja kulttuurienvälinen oppiminen voivat olla myös kansalaistaitoa, jolloin ne ovat kykyä ja halua toimia toisen kanssa sosiaalisesti vastuulliseen tapaan sekä ymmärtää ympärillä olevaa maailmaa (esim. Kaikkonen 1994, 2004a).

Mitä sitten kansainvälisyysosaaminen ja kulttuurienvälinen oppiminen ammattikorkeakoulussa ovat? Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa kansainvälisyysosaamisen yleisen osaamisen kompetenssin lähtökohdaksi on otettu sopimus, jonka mukaan oppijan kansainvälisyysosaaminen on monikulttuurisesta herkkyydestä, kielitaidosta ja oman alan seuraamisen taidosta muodostuva osaamiskokonaisuus. Sopimus on hyvä lähtökohta ymmärryksen rakentamiselle, mutta olemme vielä kaukana siitä, mitä todellisen, hermeneuttisen ymmärryksen kansainvälisyysosaamisen käsitteestä ja kulttuurienvälinen oppimisen tukemisesta jokaisen toimijan omassa työssä tulisi tarkoittaa. Esimerkiksi kielten ja kulttuurienvälinen oppimisen opintojaksojen sisällöt ja laajuudet ovat eri koulutusohjelmissa erilaisia, eikä kaikkien oppijoiden opinto-ohjelmiin ole eksplisiittisesti sisällytetty kulttuurienvälistä oppimista lainkaan. Moninaisten opetus-, aika- ja kouluttautumisresurssien puitteissa jokainen meistä etsii ymmärrystä omalla tavallaan ja jokainen kontekstin toimija on omalla tavallaan myös oppija. Oppimisen haasteet ovat toimijoilla ja oppijoilla erilaisia, mutta keskeistä on oma halu yrittää ymmärtää ja osallistua sovitun todellisuuden rakentamiseen. Gadamerin horisonttiensulautuminen on paitsi ihmisen oppimista itsestään ja muista, myös velvollisuutta pitää huolta oman oppimisensa



Kuvio 13. Tutkimukseni tuloksena jäsentyneet erilaiset kansainvälisyysosaamista ja kulttuurienvälistä oppimista määrittelevät puheentavat, niiden väliin muodostuvan sovittu todellisuuden epämääräisyys sekä oppijan ja opettajan oman ja yhteisen ymmärryksen etsiminen.

edistämisestä (Koski 1995, 127). Osallisuuden sovittu todellisuuden etsimiseen tulisi olla lähtökohtainen osa jokaisen toimijan työtä.

Yhteisen ymmärryksen muodostumisen ongelmaksi asettuu myös se, että kontekstissa ilmi tulevat puheentavat ovat liukuvarajaisia, osin päällekkäisiä ja osin ristiriitaisia. Kansainvälisyysosaamista ei katsota kokonaisuutena vaan eri näkökulmista käsin tulkiten, jolloin siitä muodostuva käsitys näyttää dialogisesta tilanteesta riippuen aina jossain määrin erilaiselta. Puheentapojen väliin muodostuva sovittu todellisuus ei ole eheä, vaan kokemus siitä on jokaiselle erilainen ja rajoitetaan epämääräinen tulkitsijan näkökulmasta ja puheentavasta riippuen (ks. kuvio 11). Kansainvälisyysosaaminen on liukuvarajainen, muuttuva käsite, joka määritellään aina uudelleen ja uudelleen käyttämisen kontekstista ja osallisen omasta elämismaailmasta riippuen. Näkökulmien yhteensovittaminen dialogisten prosessien kautta sekä sovittu todellisuuden eheyttäminen asettuvat ammattikorkeakoulun haasteiksi, mikäli halutaan yhdessä edistää oppijan kulttuurienvälisen oppimisen ja kansainvälisyysosaamisen mahdollisuuksia.

Kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen edistämisen osalta keskeinen ongelma on moninainen ymmärrys käsitteiden sisällöistä sekä siitä, miten oppimista tulisi opettajan arjen työssä tukea. Pedagogisen johtajuuden sekä jokaisen

opettajan ja toimijan haasteeksi asettuu yhteisen ymmärryksen muodostaminen siitä, millaisin konkreettisin toimin osaamista edistetään. Tärkeää on syvenevän yhteisen ymmärryksen muodostumisen tukeminen dialogisuutta ja jokaisen osallisen todellista osallisuuden mahdollisuutta edistävällä tavalla. Tällaiseen kokonaisvaltaiseen yhteiseen ymmärrykseen ei koko ammattikorkeakoulun tasolla vielä ole päästy. Jokaisen tavoitettava yhteinen jakaminen jääneekin mahdollisuudessaan ihanteeksi, sillä ammattikorkeakoulun laajaan toimijajoukkoon kiinnittyy motivaatioltaan, osaamiseltaan, eettiseltä perustaltaan ja ammatillisen vastuun tunnoiltaan erilaisia osallisia (vrt. Huttunen 1999). Valleala (2006) seuraten on syytä pohtia sitä, missä määrin yhteinen ymmärtäminen on arjen tilanteissa mahdollista ja tarpeellista.

## 10.2 AVOIMIA KYSYMYKSIÄ

Tutkimukseni on omalta osaltaan lisännyt ymmärrystä siitä, millaisia kansainvälisyysosaamisen käsitteen määrittely ja kulttuurienvälisen oppimisen tukeminen kokijan kohtaavalla tavalla ammattikorkeakoulussa ovat sekä siitä, miten monimuotoinen prosessi merkityksen muodostuminen ylipäätään on. Olen avannut dialogisen merkityksenannon prosessia ja kuvannut siihen liittyviä haasteita tavalla, joka voi lisätä ymmärrystä merkityksen muodostumisen monimuotoisuudesta erilaisissa koulutuskonteksteissa laajemminkin kasvatuksen kentällä. Olen reflektoinut opettajan pedagogisen tiedon muotoja ja niiden merkitystä opetustyössä niin, että reflektiosta voi olla hyötyä muille opettajille oman työnsä pohtimisen ja ymmärtämisen prosessointiin. Olen myös avannut näkymää oppijan maailmaan, ja pyrkinyt kuvaamaan sitä, miten erilaisia oppijoita opettaja kohtaa, ja miten eri tavoin hänen olisi osattava toimia vastatakseen erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Tutkimukseni on pitkälti ollut opettajuuden syvällistä pohtimista, joka omalta osaltaan lisää ymmärrystä opettajuudesta, opettajan elämismaailman horisontista osana hänen ammatillista kontekstiaan sekä opettajan tavasta kohdata oppija ja tukea hänen merkityksen muodostumisen prosessiaan. Olen tavoitellut osallisuutta pedagogiseen, opettajuutta omassa kontekstissaan kuvailevaan ja ymmärtävään diskurssiin.

Olen etsinyt ja löytänyt tutkimuskysymyksiini vastaukset. Olen kysynyt, millaisia kansainvälisyysosaamisen merkityksiä koulutuskontekstissa määritellään ja koetaan, millainen pedagoginen tieto on ohjannut omaa toimintaani opettajana sekä millaista oppijan kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenanto on. Löytämäni vastaukset olen kuvannut vaihe vaiheelta tapaustutkimukseni kartoittavaan, kuvailevaan ja ymmärtävään vaiheeseen kiinnittyen. Lopuksi olen vielä koonnut eri vaiheissa ilmitulleeseen keskeisen problematiikan, ja pohtinut horisonttiensulautumisen jaettuja haasteita. Silti tutkimusprosessista on noussut uusia kysymyksiä, jotka ovat tämän raportin puitteissa jääneet vaille vastausta, odottamaan toista tietäjää tai tietämisen aikaa ja tapaa.

Tutkimuksen tärkeimpinä kysymyksinä voidaankin nähdä myös ne, joihin ei ole esitetty vastausta. Kysymykset voivat olla kysymyksiä, joihin tutkijan ymmärrys tai muut resurssit eivät enää riitä, ja jotka ovat mielen ja maailman välisessä suhteessa rajalla, jota tutkijan mieli ei enää tavoita (ks. kuvio 1; Rantala 2005, 277). En ole

kertonut, mitä kansainvälisyysosaaminen ammattikorkeakoulukontekstissa yksiselitteisesti määriteltynä on, vaan kuvaukseni rajautuu kertomukseksi siitä, millaista kansainvälisyysosaamisen merkityksenanto on, ja miten monitulkintaisena ja uudelleen neuvoteltavana käsite eri osallisten horisonteista katsoen näyttäytyy. Sovittu todellisuus jää epämääräiseksi ja rajoiltaan liukuvaksi. Toinen tutkija voisi jatkaa tästä eteenpäin, ja tarkentaa käsitystä siitä, mitä sovittu totuus kansainvälisyysosaamisesta tarkalleen ottaen on, ja miten sitä voisi eheyttää.

Pohdittavaksi jää myös, kuinka jokainen kontekstin osallinen voitaisiin saada otamaan horisonttiensulautumisen haaste vastaan. Jokaisesta kansainvälisyysosaamisesta määrittävästä puheentavasta; kansainvälisyyspuheesta, osaamispuheesta, muutospuheesta ja taitopuheesta, aukeaa yhä uusia kysymyksiä siitä, millaista kansainvälisyysosaaminen kustakin näkökulmasta katsoen voisi ammattikorkeakoulussa olla ja miten sitä tulisi tukea. Lisäksi olisi hedelmällistä pohtia sitä, kuinka korkeakoulun niukentuvat resurssit, kiristyvät tuloksellisuusvaateet ja jatkuva muutos heijastuvat opettajan todellisiin mahdollisuuksiin tukea oppijan kansainvälisyysosaamista ja kulttuurienvälistä oppimista. Voi miettiä, onko opettajalla aidosti mahdollisuutta tehdä työtään tulostavoitteiden edellyttämällä tavalla vai jääkö opettaja tilaan, jossa yhtäältä kiristyvät tavoitteet ja toisaalta niukentuvat resurssit johtavat siihen, ettei hän oikein enää tiedä, miten toimisi.

Samoin olisi antoisaa jatkaa pohdintaa siitä, miten ja miksi kansainvälisten avainkumppaneiden näkemykset oppijan taidoista ja kulttuurienvälisestä oppimisesta poikkeavat toisistaan. Näkökulmien alle kätkeytyy monia kulttuurisia merkityksiä, joiden purkaminen voisi olla hyvin ymmärrystä avartavaa. Kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen liukuvarajainen merkityksenanto kohtaamistilanteissa antaisi mahdollisuuksia monenlaisiin pohdintoihin, joissa merkityksenantajan omaa kulttuurista taustaa ja siihen liittyvää tulkinnallista moninaisuutta voisi avata. Ehkäpä tässä voisi miettiä myös transkulttuurisuuden sijaa merkityksenantojen muutoksissa. Erilaisiin oppijoihin olisi hyvä perehtyä syvällisemmin, ja avata sitä problematiikkaa, mikä piiloutuu oppijoiden oppimisen intresseihin sekä opettajan kykyyn tukea erilaisia oppimisen intressejä tarkoituksenmukaisella tavalla. Oikeastaan jokaisesta oppijaryhmästä voisi jatkaa pidemmälle, ja analysoida sitä, miten juuri kyseisen ryhmän kohdalla opettajan tulisi toimia, samoin sitä, miksi ja millaisin valinnoin oppija sijoittuu juuri tiettyyn intressiryhmään. Oppijoilla näyttää olevan hyvin erilaisia oppimisen orientaatioita, joiden avaaminen ja raportointi olisivat kiinnostavia.

Olen kuitenkin raportoinut tapaustutkimuksessani sen, mitä olen pystynyt tutkimuksen ajallisen toteutuksen, oman tutkijantaitoni ja ymmärrykseni valossa ai-neistostani analysoimaan ja kuvaamaan. Oman horisonttini rajallisuus todentuu Gadamerin kuvaamalla tavalla tietystä näkökulmasta katsovaksi todellisuuden etsimiseksi – voisi olla lukuisia muita näkökulmia ja muita totuuksia. Seuraavaksi ava-  
an ymmärtävän tutkimuksen kritiikkiä, jossa tarkennan sitä, millä tavoin kuvaukseni erityisesti on rajautunut ja haasteellinen.



### 10.3 YMMÄRTÄVÄN TUTKIMUKSEN KRITIIKKI

Ymmärtävän tutkimuksen merkityksellisyyden, luotettavuuden ja todenpitävyyden haasteet kiinnittyvät tutkimukseni subjektiivisuuden, tutkijan taitojen ja osallisen kohtaamisen sekä tutkimuksen toteutuksen ja raportoinnin kohdallisuuden kysymyksiin (esim. Cohen ym. 2008, 133 – 164). Tulkitsevan, ymmärtävän tutkimuksen ominaispiirre on subjektiivisuus, mikä on toisaalta haaste ja toisaalta mahdollisuus. Mahdollisuus se on siltä osin, että se tarjoaa tilaisuuden kuvata suhteellisia todellisuuksia osallisten kokemusten kautta, jotka auttavat rakentamaan ymmärrystä moninaisesta ihmisen maailmasta (Varto 1992a). Haaste se on puolestaan siltä osin, että ymmärtävää tutkimusta tekevän tutkijan muodostama totuus tutkimuskohteesta on kuitenkin aina vain yksi mahdollinen kuvaus (Heikkinen ja Rovio 2006, 118). Tutkijana olen kertonut tapahtumista niin kuin olen ne kokenut, analysoinut ja tulkinnut. Tulkintani sulattaa jollain tapaa osallisen ja tutkijan horisontit yhteen ja muodostaa niistä yhdessä koettua todellisuutta kuvaavan synteesin omaa todellisuuttani vasten katsoen (Hannula 2007; Kusch 1986; Valleala 2006). Synteesistä muodostuu uutta tietoa, näkemyksiä, ajatuksia ja ymmärrystä, joita eksplikoin osana tutkijan kertomustani.

Tutkimuksessani muodostamani tulkinta on rajallinen ja syntynyt suhteessa omaan tapaani ymmärtää maailmaa (vrt. Hannula 2007). Kuten Rauhala (2005, 121) sanoo, tutkijan tulkinta syntyy aina tutkijan situationaalisessa horisontissa, joka muodostaa ymmärtämisen mahdollistavan merkitysyhteyden. Tulkintaani rajaavat useat seikat: voi pohtia muun muassa sitä, onko keräämäni aineisto laadultaan ja määrältään tapauksen tutkimustehtävän kaikin puolin kattava, ovatko valitsemani menetelmät olleet kohdallisia ja olenko osannut etsiä aineistosta sen, mitä sillä on ollut mahdollisuus kertoa. Lisäksi voi miettiä, olenko tutkijana pystynyt riittävästi irtautumaan ammatillisesta roolistani ammattikorkeakoulun nykyisin hallinnollisena toimijana sekä osannut puolueettomasti ja riittävän syvällisesti raportoida, millaista ymmärrystä ja tietoa olen aineistostani muodostanut. Tulkinnan kohdallisuutta pohdittaessa on mietittävä myös sitä, olenko osannut riittävässä määrin etsiä ja käyttää teoreettista taustatietoa, joka on tutkimustehtävän täyttämiseksi tarpeellisista. Tapani käyttää kieltä ja ymmärtää eri käsitteitä määrittää sitä, millaiseksi tulkintani on muodostunut, sillä kieli ei vain kerro millaista todellisuus on, vaan se myös luo todellisuutta omilla sanoillaan kirjoittajasta käsin sosiaalisesti todentuen (Heikkinen ja Rovio, emt.).

Keskeistä on huomioida myös, että tutkimusprosessin aikana tutkijana itsekin muutun vastavuoroisessa ymmärryksen rakentamisessa, jolloin tutkijan tulkintani kypsyy vähitellen tutkimuksen edetessä hermeneuttisen oppimisen syvenemisen myötä (Rauhala 1993, 116, 2005, 121 – 123). Tapaustutkimukseni eri vaiheisiin kiinnittyvien tekstien tulkinta on ajallisesti kiinnittynyt siihen situationaaliseen horisonttiin, jossa tutkijana olen tulkinnan hetkellä elänyt, ja josta käsin olen ymmärtänyt ihmisen maailmaa (Carr 1986). Toiseen aikaan tai toiseen tutkijaan kiinnittyneenä tulkinta olisi varmastikin toisenlainen. Samoin jokaisen osallisen kertomus on ajallisesti kiinnittynyt hänen kohtaamisen hetken situationaaliseen horisonttiinsa, ja kertomus on sen hetken todellisuus osallisen kokemana. Toiseen hetkeen tai toiseen

kysyjään kiinnittyneenä myös osallisen kuvaus voisi olla toisenlainen ja koko tutkimusraportti saisi erilaisen sisällön ja muodon.

Ymmärtävän tutkimuksen haasteet kiinnittyvät myös kohtaamisen haasteisiin. Dialogiseen, toista ihmistä ja itseä ymmärtävään tutkimukseen liittyy aina kohtaaminen, jossa tutkijan tapa toimia vuorovaikutustilanteissa heijastuu siihen, millaiseksi toisen kohtaaminen muodostuu. Dialogisuus on vaikea ja vaativa tutkimustapa. Rauhala (2005, 122) muistuttaa siitä, ettei tutkija voi irtautua omista tunteistaan ja alitajuisista toimintatavoistaan tutkimusprosessin aikana, vaan esimerkiksi tutkijan empatia osallisia kohtaan sekä intuitiiviset tulkinnat ovat tutkijan toiminnan osa, jota hän ei voi tietoisesti kontrolloida eikä säädellä. Tutkijana oma persoonani ja tapa kohdata toinen ovat väistämättä ulottuneet siihen, millaisiksi osallisten ja minun kohtaamiseni ovat muotoutuneet, ja mitä osallinen on niissä tilanteissa halunnut tai voinut itsestään kertoa. En voi tietää, onko oma toimintani ollut osallisen kokemana tasaveroista ja avointa kohtaamista edistävää, vaikka olen siihen pyrkinytkin.

Ymmärtävän tutkimuksen haasteita ovat vielä tieteenfilosofinen kohdallisuus ja oman lähestymistavan perustelu. Tutkijan ontologisten ja epistemologisten sitoumusten kuvaus muodostaa perustan koko tutkimuksen luotettavuudelle. Tieteen paradigmojen maailma on laaja, ja oman paikan löytäminen siinä on vähintäänkin vaikeaa (ks. Heikkinen ym. 2005). Vaarana on, että tutkija toimii opportunistisesti ja valitsee filosofisista suuntauksista omia ajatuksiaan tukevia teesejä sieltä ja täältä, eikä perustele sitoumuksiaan syvällisesti. Kuten Kakkori (2009b, 20) sanoo, *”jos emme tiedä, mitä tarkoitamme metodologisilla perusteillamme, olemme todella pulassa”*. Omaa lähestymistapaani on määrittänyt fenomenologia ja ymmärrystä olen rakentanut hermeneutiikan perinteeseen nojaten. Nämä molemmat sisältävät kuitenkin useita erilaisia koulukuntia, joiden perustelut totuudesta ja tiedosta ovat jollain tapaan toisiaan risteäviä (esim. Kusch 1986). Kaiken lisäksi fenomenologia ja hermeneutiikka ovat jossain määrin keskenään ristiriitaisia (esim. Kakkori 2009b). Kakkori (emt.) toteaa, että fenomenologian ja hermeneutiikan historialliset perinteet ovat ratkaisevasti toisistaan erilaisia. Lisäksi hän täsmentää, että Heideggerin fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa sopii ainoastaan olevan ontologiseen tarkasteluun, ei kasvatustieteelliseen empiriseen tutkimukseen.

Ristiriidan ja kohdallisuuden kysymykset olen pyrkinyt ratkaisemaan kirjoittamalla auki perusteluni niin selkeästi kuin mahdollista. En käytä ristiriitaista käsitettä fenomenologis-hermeneuttinen, vaan eriytän tietoisesti lähestymistavan ja tulkinnan toisistaan. Määritän lähestymistapani ymmärryksen rakentamiseen fenomenologiseksi ja merkitysten tulkintani hermeneuttiseksi tulkinnaksi. Nämäkään määrittelyt eivät ole aivan aukottomia, sillä kuten Kusch (1986, 11 – 12) sanoo, fenomenologia ja hermeneutiikka ovat kuin kaksi perhettä, joissa molemmissa on useita jäseniä. Nämä jäsenet ovat osin toisiaan täydentäviä, osin erilaisia, mutta jollain tapaa kuitenkin perheenjäseniksi tunnistettavissa. Tulkitsen Kuschin lausumaa niin, ettei fenomenologiaa tai hermeneutiikkaa ole edes mahdollista määritellä täsmällisesti tietystä näkökulmasta, vaan erilaiset koulukunnat ovat aina rajoiltaan liukuvarajaisia, ja tutkijana olen pyrkinyt sijoittamaan itseni noille rajamaille tietyllä tapaa perustellen.

## 10.4 PYRKIMYS YMMÄRTÄÄ ITSEÄ JA MAAILMAA

Ymmärtävää tutkimustani on kaikkiaan ohjannut *hermeneuttisen oppimisen* pyrkimys. Tutkimukseni, jossa etsin ymmärrystä ja pohdin narratiivista tietämistäni sekä reflektoin sitä paradigmaattista tietoa vasten, on ollut luonteeltaan voimaannuttavaa (Little 2004) ja emansipatorista (Kohonen 2001a, 2009b). Voimaannuttavaa siinä mielessä, että se on antanut kokemuksen omasta vastuusta oppijana, kasvattanut kohti autonomiaa ja eheyttänyt omaa opettajuutta. Tutkimuksen myötä olen huomannut, miten paljon minulla on vielä opittavaa opettajana, kontekstin toimijana ja ylipäättään ihmisenä. Emansipatorista tutkimukseni on ollut siinä mielessä, että olen kokenut vapautta ja irtautumista hektisestä arkityöstäni (jossa olen siirtynyt opettajan tehtävistä hallinto- ja kehittämistehtäviin) – olen saanut tilaa ja aikaa ajatella, syventyä ja oppia, mahdollisuuden siirtyä toisenlaiseen tilaan omassa elämismaailmassani.

Tällainen tutkimus ei ole luonteeltaan suorittavaa, vaan se on hidasta ja ajoittain pysähtyvää ja taantuvaakin ajattelemista, jossa keskeistä on tilan antaminen myös tutkijalle itselleen. Pakottamaton pohdinta tuottaa hermeneuttisen, syvällisen oppimisen kokemuksen (vrt. Valleala 2006). Ymmärryksen syveneminen on ollut jopa terapeutista kokemista, jossa kokijana olen tutustunut itseni paremmin samalla kun olen oppinut vähän ymmärtämään toista sekä ympärillä olevaa maailmaa. Kuten Koski (1995, 93) sanoo Gadameria tulkiten, kaikki ymmärtäminen on loppujen lopuksi myös itsen ymmärtämistä ja paremman itsetuntemuksen rakentamista. Tutkimusprosessini on ollut syvällistä ja antoisaa minuuden ja maailman pohtimista sekä yritystä ymmärtää niitä. Matkani kysymisen ja etsimisen polulla jatkuu ja saa uusia muotoja. Ymmärtämisen tavoittelu ei osaltani koskaan lopukaan, sillä ihmisenä olen projekti, joka ei koskaan valmistu, vaan kulkee läpi elämänsä kohti eheytymistä.

# Lähteet

- Ahmed, S. 2003. Pelon politiikka. Teoksessa M. Lehtonen ja O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 189 – 211.
- Airola, A. ja Kantelinen, R. 2009. Basic Elements of Development Work in Professionally Orientated Language Education. Teoksessa R. Kantelinen ja P. Pollari (toim.) *Language Education and Lifelong Learning*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Philosophical Faculty. School of Applied Educational Science and Teacher Education, 183 – 202.
- Allwright, D. 2006. Six promising directions in applied linguistics. Teoksessa S. Gieve ja I.K. Miller (toim.) *Understanding the language classroom*. New York: Palgrave Macmillan, 11 – 17.
- Altrichter, H., Posch, P. ja Somekh, B. 1993. *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*. Lontoo: Routledge.
- Alvesson, M. ja Sköldberg, K. 2000. *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Lontoo: Sage Publications.
- Anderson, P. A. 1999. *Nonverbal Communication. Forms and Functions*. Mountain View, CA: Mayfield.
- ARENE 2007. *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti*. Helsinki: Edita Prima.
- Argyris, C. ja Schön, D.A. 1974. *Theory in Practise. Increasing Professional Effectiveness*. A joint publication in The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series and The Jossey-Bass Management Series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992 – 2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 100.
- Bennet, M.J. 1993. Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Teoksessa R. Paige (toim.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21 – 71.
- Bennett, M. J. 1998. Intercultural communication: A current perspective. Teoksessa M. J. Bennett (toim.) *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press, 1 – 34.

- Bogdan, R. ja Knopp-Biklen, S. 2007. *Qualitative Research for Education*. Fifth Edition. Boston: Pearson International Edition.
- Bolton, G. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta*. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1992. *New Perspectives on Classroom Drama*. Lontoo: Simon & Shuster Education.
- Braanaas, N. 1993. *Dramapedagogisk historie og teori. Draamakasvatuksen opetusmoniste 1997 – 1998. Käännöskooste. Useita eri kääntäjiä*. Jyväskylän yliopisto.
- Brown, R. ja Capozza, D. (toim.) 2005. *Social Identities. Motivational, Emotional and Cultural Influences*. Lontoo: Routledge.
- Bruner, J. 1963. *The Process of Education. A searching discussion of school education opening new paths to learning and teaching*. New York: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, possible Worlds*. Cambridge: Vintage Books.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 2006. *In Search of Pedagogy. Volume II. The selected works of Jerome S. Bruner*. London: Routledge.
- Buber, M. 1986. *Minä ja Sinä. Alkuperäinen teos Ich und Du 1923; laitoksen alkuteos 1974. Suomentanut Jukka Pietilä. Johdanto Heikki Majava. Buberin jälkisanat 1957. Therapie-Säätiön julkaisusarja 1/1986*. Helsinki: Therapie-Säätiö.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carr, D. 1986. *Time, Narrative and History*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Chen, G. M. ja Starosta, W. J. 1998. *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Ally & Bacon.
- Cohen, L., Manion, L. ja Morrison, K. 2008. *Research methods in education*. Sixth edition. New York: Routledge.
- Cousin, G. 2009. *Researching Learning in Higher Education. An Introduction to Contemporary Methods and Approaches*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. 1986. *Classroom Practise. Teacher Images in Action*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Clandinin, D. J. ja Connelly, F.M. 1995. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Columbia University: *Advances in Contemporary Education Thought*. Volume 15.
- Clandinin, D. J. ja Connelly, F.M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Crane, T. 1995. *Universals*. Teoksessa A. C. Grayling (toim.) *Philosophy. A guide through the subject*. Oxford: Oxford University Press, 204 – 214.
- Crook, M. 2009. *Finding the Stories, Telling the Story*. Teoksessa S. G. Kouritzin, N. A. C. Piquemal ja R. Norman (toim.) *Qualitative Research. Challenging the Orthodoxies in Standard Academic Discourse (s)*. New York: Routledge, 13 – 26.
- Davies, M. 1995. *The Philosophy of Mind*. Teoksessa A. C. Grayling (toim.) *Philosophy. A guide through the subject*. Oxford: Oxford University Press, 250 – 335.
- Dewey, J. 1971. *Experience and Nature. The Paul Carus Lectures. Alkuperäinen painos 1925. Series 1 1925*. Open Court. Chigago: Paquin Printers.
- Dewey, J. 1997. *Experience & Education. Alkuperäinen painos 1938. The Kappa Delta Pi Lecture Series. A Touchstone Book*. New York: Simon & Schuster.

- Dobrow, S. ja Higgins, M. 2005. Developmental Networks and Professional Identity: a longitudinal study. *Career Development International*. Vol 10. No. 6/7. Emerald Group Publishing, 567 – 583.
- Eloranta, M. 1996. Portfolio opettajaharjoittelijan itsearviointin tukena. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta ja P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 177 – 192.
- Eskola, J. ja Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan Komissio 2007. Euroopan koulutuksesta vastaavien ministerien julkilausuma. Lontoo 2007.
- Euroopan komissio 2008. EQF. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Euroopan komissio. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Eurooppalainen viitekehys. 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Käännös Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY
- Falkenstein, L. 1998. Was Kant a Nativist? Teoksessa P., Kitcher (toim.) *Kant's Critique of Pure Reason. Critical Essays*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 21 – 44.
- Firth, A. ja Wagner, J. 1997. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Languages Journal*, 81, iii, 285-300.
- Freebody, P. 2004. *Qualitative Research in Education. Interaction and Practise*. Lontoo: Sage Publications.
- Fullan, M. 1994. Innovation, Reform and Restructuring Strategies. Teoksessa P. Ruohotie ja P. Grimmet (toim.) *New Themes for Education In a Changing World*. Tampere: University of Tampere and Simon Fraser University, 147 – 166.
- Gadamer, H-G. 1975. *Truth and Method*. Lontoo: Sheed and Ward.
- Gadamer, H-G. 1977. *Philosophical Hermeneutics*. Valikoinut D.E. Linge Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. 1986. Action, subjectivity and the constitution of meaning. *Social Research* 53, 529 – 545.
- Guba, E. ja Lincoln, Y. 2005. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. Teoksessa N. Denzin ja Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Kolmas painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 191 – 215.
- Gudykunst, W. 1991. *Bridging Differences. Effective Intergroup Communication. Interpersonal Commtexts 3*. Newbury Park: Sage Publications.
- Gudykunst, W. ja Kim, Y. 1992. *Communication with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*. Boston: McGraw-Hill.
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus ja tutkijuus pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hall, E. T. 1959/1990. *The Silent Language*. Alkuperäisteos 1959. New York: Anchor Books.
- Hall, E. T. 1966/1969. *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suomentanut ja toimittanut Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.

- Hall, S. 2003a. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen ja O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85 – 128.
- Hall, S. 2003b. Monikulttuurisuus. Teoksessa M. Lehtonen ja O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 233 – 278.
- Hannerz, U. 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Teoksessa M. Lehtonen ja O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 213 – 232.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen ja V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 111 – 125.
- Harju, T. ja Kumpulainen, P. 2009. Kokemukset ja reflektio tutkivassa oppimisessa. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli ja K. Ranne (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Sarja A, *Tutkimuksia* 15, 99 – 115.
- Heidegger, M. 2007. *Oleminen ja aika*. Suomentanut Reijo Kupiainen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Korhonen, P. ja Ostern, A. L (toim.) 2001. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 75 – 105.
- Heikkinen, H. 2007. Vakava leikkisyys. Draamakasvatusta opettajille. 2. – 3. tark. painos. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark.
- Heikkinen H.L.T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 179 – 192.
- Heikkinen, H.L.T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T Heikkinen, E. Rovio ja L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16 – 38.
- Heikkinen H.L.T., Huttunen H. ja Moilanen P. (toim.) 1999: *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H.L.T. ja Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Huttunen ja P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25 – 62.
- Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R., Niqlas, K. ja Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatuksen maastosta. *Kasvatus* 36: 5/2005, 340 – 353.
- Heikkinen, H.L.T., Kontinen, T. ja Häkkinen, P. 2006. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H.L.T Heikkinen, E. Rovio ja L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39 – 76.
- Heikkinen, H.L.T. ja Rovio, E. 2006. Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa H.L.T Heikkinen, E. Rovio ja L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 114 – 130.
- Hildén, R. 2002. The ELP – Integrating Theory and Practise to Foster Socially Responsible Autonomy. Teoksessa V. Kohonen ja P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis, foreign language education?* Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/2002, 107 – 122.



- Hildén, R. ja Takala, S. 2005. Kielisalkulla kohti selkeää ja monipuolista arviointia. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 315 – 326.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organisations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. ja Hofstede, G.J. 2005. *Cultures and Organisations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hopkins, D. 2008. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Hunter, J. ja Cooke, D. 2007. Through autonomy to agency: Giving power to language learners. *Prospect* Vol. 22, No. 2, 72 – 88.
- Husu, J. 2002. Representing the practise of teachers' pedagogical knowing. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Education Sciences 9.
- Huttunen, I. 2004. Pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 46 – 60.
- Huttunen, R. 2008. Tieteenfilosofian opintojakso. Kasvatustieteen jatko-opinnot kevät 2008. Luentomateriaali. Joensuun yliopisto.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 153.
- Huttunen, R., Kakkori, L. ja Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Huttunen ja P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 111 – 135.
- Hämäläinen, L. ja Malhonen, M. 2005. Autenttinen arviointi ja kielisalkkutyöskentely ammatillisessa kieltenopetuksessa – ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun. Teoksessa R. Jaatinen ja J. Lehtovaara (toim.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämistä*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8, 203 – 217.
- Hänninen, S. 1996. Kuka minä olen? Portfolio persoonallisen kasvun peilinä. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta ja P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 43 – 52.
- Jaatinen, R. 2001. Autobiographical knowledge in foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education Limited, 106 – 140.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Jaatinen, R. 2004. Vieras kieli oman tarina kieleksi. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 172 – 178.
- Jaatinen, R. 2007. *Learning Languages, Learning Life-skills. Autobiographical Reflexive Approach to Teaching and Learning a Foreign Language*. New York: Springer.

- Jaatinen, R. 2009. Ennakoimattomuus voimavarana. Autobiografinen elämänkulku ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen ja P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA – säätiö, 73 – 94.
- Jaatinen, R. ja Lehtovaara, J. 2005. Kielenoppimisen ohjaaminen Toisen pedagogisena kohtaamisena. Teoksessa R. Jaatinen ja J. Lehtovaara (toim.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8, 218 – 229.
- Jaatinen, R., Kaikkonen, P. ja Lehtovaara, J. (toim.) 2004. *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press.
- Jansen, G. ja Peshkin, A. 1992. Subjectivity in Qualitative Research. Teoksessa M. LeCompte, W. Millroy ja J. Preissle (toim.) *The Handbook of Qualitative research*. San Diego, CA: Academic Press, 681 – 725.
- Jokikokko, K. 2005. Perspectives on Intercultural Competence. Teoksessa R. Räsänen ja J. San (toim.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 23. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 89 – 106.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 114. University of Oulu.
- Judén-Tupakka, S. 2000. Daya naisten maailman välittäjänä. Kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 165.
- Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1995. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Osa 2. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A1.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 11–24.
- Kaikkonen, P. 1999a. Itsenäinen ja sosiaalinen oppilas: oppiminen ja opettajan merkitys oppilaiden arvioimina. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19/1999, 81 – 104.
- Kaikkonen, P. 1999b. Kulttuurien välinen kasvatus ja kansainvälisyyskasvatus kouluopetuksen tavoitteena – oppilaiden näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19/1999, 127 – 144.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 49 – 61.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning in foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education Limited, 61 – 105.

- Kaikkonen, P. 2004a. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2004b. Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.
- Kakkori, L. (toim.) 2003. Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta. SoPhi 71. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. SoPhi.
- Kakkori, L. 2009a. Martin Heideggerin olemisen kysyminen. Tampere: Tampere University Press.
- Kakkori, L. 2009b. Hermeneutics and Phenomenology Problems When Applying Hermeneutic Phenomenological Method in Educational Qualitative Research. *Paideusis: Volume 18* (2009). No. 2, 19 – 27.
- Kakkori, L. ja Huttunen, R. 2007. Aristotle and Pedagogical Ethics. *Paideusis: Volume 16* (2007). No. 1, 17 – 28.
- Kalmbach-Phillips, D. ja Carr, K. 2006. *Becoming a Teacher through Action Research. Process, Context and Self-Study*. New York: Routledge.
- Kant, I. 1963. *Lectures on Ethics*. Alkuperäispainos 1930. Käännös Louis Infield. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kant, I. 1977. *Prolegomena to Any Future Metaphysics*. Käännös Paul Carus, käännöksen uusi laitos ja muokkaus James W. Ellington. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kant, I. 1997. PROLEGOMENA eli johdatus mihin tahansa metafysiikkaan, joka vastaisuudessa voi käydä tieteestä. Suomentanut ja selitykset laatinut Vesa Ojanen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantelinen, R. ja Airola, A. 2008. Ne antavat yhtenäisempää taustatukea kielenopetukseen. Kokemuksia ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen käytäntösuosituksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita nro 3. Verkkojulkaisu: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-085-7/urn\\_isbn\\_978-952-219-085-7.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-085-7/urn_isbn_978-952-219-085-7.pdf)
- Kantelinen, R. ja Heiskanen, M. 2004. Ammattikorkeakoulujen kieliopinnot. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Huttunen ja P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 63 – 83.
- Kitcher, Patricia. (toim.) 1998. *Kant's Critique of Pure Reason. Critical Essays*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kitcher, Philip. 1998. Kant's A Priori Framework. Teoksessa P., Kitcher (toim.) *Kant's Critique of Pure Reason. Critical Essays*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 1 – 20.
- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari ja S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33 – 50.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 25 – 48.
- Kohonen, V. 1999. Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos OK-projektin päätösvaiheessa. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19/1999, 37 – 64.

- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku itseohjautuvan kielenoppimisen työvälineenä. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 63 – 77.
- Kohonen, V. 2001a. Towards experiential foreign language education. Lehtovaara, J. 2001. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education Limited, 8 – 60.
- Kohonen, V. 2001b. Promoting awareness of language and language learning through the European language portfolio. Teoksessa R. Jaatinen, J. Lehtovaara ja V. Kohonen (toim.) *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A, tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 147 – 162.
- Kohonen, V. 2002. The European Language Portfolio: From portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. Teoksessa V. Kohonen ja P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis, foreign language education*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu. A 27, 77 – 96.
- Kohonen, V. 2005a. Arviointi autenttisemmaksi: miten Eurooppalainen kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa R. Jaatinen ja J. Lehtovaara (toim.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kielenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8, 25 – 61.
- Kohonen, V. (toim.) 2005b. Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. 2005c. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa*. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 7 – 44.
- Kohonen, V. 2009a. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen ja P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA – säätiö, 12 – 38.
- Kohonen, V. 2009b. Autonomy, Authenticity and Agency in Language Education: the European Language Portfolio as a Pedagogical Resource. Teoksessa R. Kantelinen ja P. Pollari (toim.) *Language Education and Lifelong Learning*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Philosophical Faculty. School of Applied Educational Science and Teacher Education, 9 – 44.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. ja Lehtovaara, J. 2001. *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Applied linguistics and language study. Harlow: Pearson Education Limited.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korhonen, P. ja Østern, A. L. (toim.) 2001. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Koski, J. T. 1995. *Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.

- Koskinen, L. 2003. To survive, you have to adjust. Study abroad as a process of learning intercultural competence in nursing. University of Kuopio. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 101.
- Kröger, T. 2005. Hermeneuttinen verkko-oppimateriaalitutkimus. Teoksessa A. Niikko, M-L. Julkunen ja M-B. Kentz (toim.) Osaamisen jakamista kasvatustieteessä. Professori Jorma Enkenbergin 60-vuotisjuhlakirja. Joensuun yliopisto, 41 – 71.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen ja V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 13 – 39.
- Kulmala-Repo, K. ja Lindgren, P. 2005. Teaching and Learning Business English Communication in Practice Enterprise Context. Teoksessa R. Jaatinen ja J. Lehtovaara (toim.) Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämistä. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8, 153 – 172.
- Kumpula, A. ja Siurua, P. 1997. Cultural Identity and Cultural Understanding as a Basis of Multicultural Education. Teoksessa R. Räsänen ja V. Sunnari (toim.) Challenges for Growth within Boundaries. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 98/1997, 83 – 94.
- Kupiainen, R. 2003. Fenomenologia alkuperän tieteenä. Teoksessa L. Kakkori (toim.) Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja Ajasta. Jyväskylän yliopisto. SoPhi, 11 – 31.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Prometheus. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kusch, M. 1988. Merkki vai kuva – Husserl, Heidegger ja Gadamer kielen ja maailman suhteesta. Teoksessa M. Kusch ja J. Hintikka (toim.) Kieli ja maailma. Prometheus. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen, 9 – 122.
- Kuukasjärvi, A. 2005. Arvaa oma tilasi, anna arvo toisellekin – kielenoppimishistoriat ja palautteet ammatillisen ruotsin kielen oppimisen ja opetuksen kehittämisen tukena. Teoksessa R. Jaatinen ja J. Lehtovaara (toim.) Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämistä. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8, 76 – 104.
- Kvale, S. (toim.) 1989a. Issues of Validity in Qualitative Research. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. 1989b. To Validate is to Question. Teoksessa S. Kvale (toim.) Issues of Validity in Qualitative Research. Lund: Studentlitteratur, 73 – 92.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Lontoo: Sage Publications.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2001. 26 – 43.
- Larzén, E. 2005. In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching. Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. Turku: Åbo Academis Förlag.
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. ja Löytty O. 2003. Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen ja O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 7 – 17.

- Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 123 – 156.
- Lehtovaara, J. 2001a. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education Limited, 141 – 176.
- Lehtovaara, J. 2001b. Vieraan kielen opettaja ammattitaidon opettajana. Teoksessa R. Jaatinen, J. Lehtovaara ja V. Kohonen (toim.) *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A, tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 119 – 146.
- Lehtovaara, J. ja Jaatinen, R. 2004. Toisen pedagoginen kohtaaminen opettajaksi opiskelussa. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 84 – 94.
- Lehtovaara, M. 2004. Tieni fenomenologiaan. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 26 – 43.
- Lewis, R.D. 1996. *Kulttuurikolareita / When Cultures Collide*, Richard. D. Lewis. Suomentanut Eila Salminen. Helsinki: Otava.
- Lewis, R.D. 2005. *Cross Culture. The Lewis Model*. Ensimmäinen painos 1990. Hampshire: Riversdown House.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari ja S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9 – 31.
- Linnakylä P., Pollari P. ja S. Takala (toim.) 1994. *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P., Kankaanranta, M. ja Pollari, P. 1996. Portfolioarvioinnin mahdollisuuksia etsimässä. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta ja P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1 – 5.
- Little, D. 2004. Constructing a theory of learner autonomy: some stops along the way. Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004, 15 – 25.
- Martin, J.N. ja Nakayama, T.K. 2004. *Intercultural Communication in Contexts*. New York: McGraw-Hill.
- Massey, D. 2003. Paikan käsitteellistäminen. Teoksessa M. Lehtonen ja O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 51 – 83.
- McGahey, V. 1997. The most important learners in schools are not the students! REFLECT – The Journal of Reflection in Learning and Teaching. 3 (1), 6 – 13.
- McLaren, P. 1988. *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 81 – 147.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. The Jossey-Bass higher and adult education series. San Fransisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (toim.) 2000. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory of Progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Huttunen ja P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 85 – 110.
- Moon, J. A. 2004. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practise*. New York: RoutledgeFalmer.
- Morley, D. 2003. Kuulumisia. Aika, tila ja identiteetti medioituneessa maailmassa. Teoksessa M. Lehtonen ja O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 155 – 186.
- Motha, S. 2009. Afternoon Tea at Su's. Participant Voice and Community in Critical Feminist Ethnography. Teoksessa S. G. Kouritzin, N. A. C. Piquemal ja R. Norman (toim.) *Qualitative Research. Challenging the Orthodoxies in Standard Academic Discourse(s)*. New York: Routledge, 103 – 119.
- Murphy, J. G. 1969. Kant's Concept of Right Action. Teoksessa L. W. Beck (toim.) *Kant Studies Today*. Illinois. The Edward C. Hegeler Foundation. La Salle: San Jose State College. The Open Court Publishing, 471 – 495.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 316.
- Mäkinen, K. 2002. Teaching foreign languages through drama. Teoksessa V. Kohonen ja P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis, foreign language education*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 27, 177 – 196.
- Mäkinen, K. 2009. Portfolio vieraiden kielten opiskelun ja ammatillisen kasvun välineenä. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen ja P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA – säätiö, 178 – 202.
- Mäkinen, K., Kaikkonen, P. ja Kohonen, V. (toim.) 2004. Future Perspectives in Foreign Language Education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004.
- Mällinen, S. 2005. Kielisalkku muutosvoimana – opettajan ja opiskelijan uudistuvat roolit teknii-  
kan ammattikielen opiskelussa. Teoksessa R. Jaatinen ja J. Lehtovaara (toim.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämistä*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8, 62 – 75.
- Neelands, J. 1984. *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practise*. Lontoo: Heineman Educational Books.
- Neelands, J. 1990. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Toimittanut T., Goode. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. 1992. *Learning through Imagined Experience: The Role of Drama in the National Curriculum*. Lontoo: Hodder & Stoughton.
- Niemi, H. 1998. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Nieto, S. ja Bode, P. 2008. *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. 5. painos. Boston: Pearson / Allyn & Bacon.



- Niikko, A. 1996. Opettajista opettaja-tutkijoiksi. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13.
- Niiniluoto, I. 1984a. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984b. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2002. *Critical Scientific Realism*. Oxford: Oxford University Press.
- Ojanen, S. (toim.) 1998. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- O'Neill, C. 2007. *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Opetusministeriö 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 – 2012. Kehittämissuunnitelma.
- Opetusministeriö 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valituksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Owens, A ja Barber, K. 1998. Draama toimii. Draamaprosessin suunnittelu. Käytännön työskentely: sisältö ja rakenteet. Draamatarinoiden kehittäminen. Helsinki: JB-Kustannus
- Owens, A. ja Barber, K. 2002. Draamasuunnistus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen ja V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 159 – 174.
- Pantzar, T. 2009. Erilaisuuden ja vierauden ymmärtämisen edistäminen kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen ja P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus*. Helsinki: OKKA – säätiö, 95 – 107.
- Parsons, C. 1998. Infinity and Kant's Conception of the "Possibility of Experience". Teoksessa P., Kitcher (toim.) *Kant's Critique of Pure Reason. Critical Essays*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 45 – 58.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3 painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Petkova D. ja Lehtonen J. (toim.) 2005. *Cultural Identity in an Intercultural Context*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 27.
- Phillips, A. 2007. *Multiculturalism without Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Piippo, T. 2009. Haasteita ja mahdollisuuksia. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys vieraiden kielten opiskelussa ja kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen ja P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus*. Helsinki: OKKA – säätiö, 39 – 72.
- Piironen, M. ja Timonen, L. 2008. Kohti monikulttuurista identiteettiä. *KeVer-verkkolehti*. Vol. 7, no 2.
- Piironen, M. ja Timonen, L. 2009. How to use drama in teaching ICC? Esitys kulttuurienvälisen viestinnän vuosittaisessa ICC -konferenssissa 27. – 28.3.2009. Firenze.
- Pine, G. ja Boy, A. 1977. *Learner Centered Teaching. A Humanistic View*. Education Series. Denver: Love Publishing Company.
- PKAMK 2007. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Opetussuunnitelma 2006 ja 2007. Maaseutuelinkeinot, opetussuunnitelmat. [http://soleops.pkamk.fi:8080/opsnet/disp/fi/ops\\_KoulOhjSel/tab/tab/sea?kouluhj\\_id=5459228&ryhmyttyp=1&stack=push](http://soleops.pkamk.fi:8080/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/sea?kouluhj_id=5459228&ryhmyttyp=1&stack=push).

- PKAMK 2008. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. 17.12.2008. Ammattikorkeakoulu-tutkintojen yhteiset kompetenssit. Pedagogisen työryhmän esitys.
- PKAMK 2009. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Maaseutuelinkeinot, yleiskuvaus 2009. <http://maaseutu.pkamk.fi/tyotehtavat/index.htm>.
- Polkinghorne, D. E. 1989. Changing Conversations about Human Science. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur, 13 – 45.
- Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari ja S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 51 – 63.
- Pollari, P. 1996. "Greetings from the cultureworld!" Portfoliokokeilu lukion englannin opiskelussa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta ja P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 137 – 156.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. ja Linnakylä, P. (toim.) 1996. *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Popper, K.R. 1995. *Arvauksia ja kumoamisia*. Suomentanut Eero Eerola. Helsinki: Gaudeamus.
- Punch, K. F. 2009. *Introduction to Research Methods in Education*. Lontoo: Sage Publications.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 88.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 215 – 283.
- Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen ja V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 126 – 158.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1992. *Henkinen ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta*. Vol. 41.
- Rauhala, L. 1996. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ritola, M. 2005. Kaupallisen musiikkialan vieraan kielen ammattikorkeakouluopetuksen työelämälähtöisyys ja kielitaidon arvioinnin mielekäs toteuttaminen. Teoksessa R. Jaatinen ja J. Lehtovaara (toim.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8, 133 – 152.
- Risager, K. 2006. *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. *Languages for Intercultural Communication and Education* 11. Sarjan toimittajat M. Byram ja A. Phipps. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. 2007. *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. *Languages for Intercultural Communication and Education* 14. Sarjan toimittajat M. Byram ja A. Phipps. Clevedon: Multilingual Matters. Ebrary tietokanta. <http://site.ebrary.com.ezproxy.uef.fi:2048/lib/uef/docDetail.action?docID=10170599>

- Ropo, E. 2009. Näkökulmia narratiiviseen opetussuunnitelma-ajatteluun opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen ja P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA – säätiö, 141 – 157.
- Rorty, R. 1994. *Philosophy and the mirror of nature*. Oxford: Blackwell.
- Ruohotie, P. 1994. *Professional Updating*. Teoksessa P. Ruohotie ja P. Grimmet (toim.) *New Themes for Education In a Changing World*. Tampere: University of Tampere and Simon Fraser University, 167 – 205.
- Ruohotie, P. 1997. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. *Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen*. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Ruohotie, P. ja Honka, J. 2003. *Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaima näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Räsänen, R. 1993. *Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa I Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88/1993.
- Räsänen, R. 1997. *International Teacher Education as an Attempt to Reach Over Cultural Boundaries*. Teoksessa R. Räsänen ja V. Sunnari (toim.) *Challenges for Growth within Boundaries*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 98/1997, 22 – 35.
- Räsänen, R. 2005. *Intercultural Co-operation as an Ethical Issue*. Teoksessa R. Räsänen ja J. San (toim.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 23. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 15 – 34.
- Räsänen, R. ja Sunnari, V. (toim). 1997. *Challenges for Growth within Boundaries*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 98/1997.
- Saarin, K. 2005. *Itsearvioit(o)n opettaminen*. Teoksessa R. Jaatinen ja J. Lehtovaara (toim.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8, 119 – 132.
- Sajavaara, A. ja Salo, M. 2007. *Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus*. Teoksessa S. Pöyhönen ja M-R. Lukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 233 – 249.
- Scheinin, M. 2005. *Opiskelijoiden lähtötason itsearviointi ja omien tavoitteiden määrittely opintojakson sisällön suunnittelun lähtökohtana*. Teoksessa R. Jaatinen ja J. Lehtovaara (toim.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8, 105 – 118.
- Schmidt, L.K. 2005. *Understanding Hermeneutics*. Chesham: Acumen.
- Schön, D. 1990. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning the Professions*. 4. painos. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Siljander, P. 1988. *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia*. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 55/1988.
- Stake, R.E. 2005. *Qualitative Case Studies*. Teoksessa N. Denzin ja Y. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Kolmas painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 443 – 466.

- Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työnteosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 130.
- Suojanen, U. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Swain, M. ja Deters, P. 2007. "New" mainstream SLA theory: expanded and enriched. *Modern Language Journal* 91, Focus Issue, 820 – 836.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. ja Värri, V-M. (toim.). 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press.
- Takala, S. 1994. Arviointi – ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari ja S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1 – 8.
- Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta ja P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 207 – 222.
- Talib, M. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa ja A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 149 – 162.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Suomentanut Timo Soukola. Esipuhe Juha Sihvola. Helsinki: Gaudeamus.
- Timonen, L. 2008. Kasvatustieteen tohtoriopintojen tutkimussuunnitelma. Hyväksytty 20.2.2008. Joensuun yliopisto.
- Timonen, L. 2009a. Kieli mielen peilinä. Kielen merkitys kansainvälisyysosaamiseen linkittyvän tutkimuksen analyysin näkökulmasta. Esitys ViKiPeda 2009 konferenssissa 18. – 19.5.2009. Joensuun yliopisto.
- Timonen, L. 2009b. Kansainvälisyysosaaminen ammatillisena valttina? Esitys kasvatustieteen päivillä 26. – 27.11.2009. Tampereen yliopisto.
- Timonen, L. ja Piironen, M. 2008a. Yleiset kompetenssit ammattikorkeakouluopiskelijan kansainvälisyysosaamisen laadunvarmistajina. Esitys korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumissa. 25.8 – 26.8.2008. Jyväskylän yliopisto.
- Timonen, L. ja Piironen, M. 2008b. Draama oppijan kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin tukijana. Esitys ammattikorkeakoulujen kieltenopettajapäivillä 8. – 9.10.2008. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Timonen, L. ja Piironen, M. 2009. Supporting the Development of Professional Identity through Intercultural Communication and Language Courses. Referee -menettelyssä hyväksytty käsikirjoitus, odottaa julkaisua. Kustantaja Peter Langley.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Toom, A. 2008a. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa ja A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47 vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33 – 58.
- Toom, A. 2008b. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa ja A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47 vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 163 – 186.

- Toom, A., Onnismaa, J. ja Kajanto, A. (toim.) 2008. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47 vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Toikko, T. ja Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.
- Trompenaars, F. ja Hampden-Turner, C. 2002. *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. Toinen painos, ensimmäinen painos 1997. Lontoo: Nicholas Brealey Publishing.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Työvoima 2025. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä. Työpoliittinen tutkimus 325/2007. Työministeriö.
- Valleala, U.M. 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiin keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 280.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.
- Van Den Hengel, J.W. 1982 (1939). *The Home of Meaning. The Hermeneutics of the Subject of Paul Ricoeur*. Lanham, Md: University Press of America.
- Varto, J. 1991. Laulu maasta. Luennot etiikasta. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XXIII.
- Varto, J. 1992a. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1992b. Myytti ja metodi. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XXVI.
- Varto, J. 1992c. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Suomen Fenomenologinen Instituutti. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XXX.
- Varto, J. 1993. Tästä jonnekin muualle. Polkuja Heideggerista. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XL.
- Varto, J. 1994. Filosofian taito 1. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1995. Filosofian taito 2-3. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2000. Uutta tietoa. Värityskirja tieteen filosofiaan. Tampere: Tampere University Press.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 149 – 213.
- Vuillemin, J. 1969. The Kantian Theory of Space in the Light of Group Transformations. Teoksessa L. W. Beck (toim.) *Kant Studies Today*. Illinois. The Edward C. Hegeler Foundation. La Salle: San Jose State College. The Open Court Publishing, 141 – 159.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ja E. Souberman (toim.) Cambridge: Harvard University Press.
- Wadhwa, S. 2006. *Teaching and Learning Methodology in Higher Education*. Sarup Teaching Learning Series – 20. New Delhi: Sarup.
- Walsh, W. H. 1969. Kant on the Perception of Time. Teoksessa L. W. Beck (toim.) *Kant Studies Today*. Illinois. The Edward C. Hegeler Foundation. La Salle: San Jose State College. The Open Court Publishing, 160 – 180.
- Warner-Weil, S. ja McGill, I. 1989. *Making sense of experiential learning*. Stony Stratford: Society for Research into Higher education.

- Watson-Gegeo, K. A. 2004. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Languages Journal* 88, 3, 331– 350.
- Wattsjohnson, Y. M. 2009. Narrative Inquiry and the Discovery of Self. Teoksessa S. G. Kouritzin, N. A. C. Piquemal ja R. Norman (toim.) *Qualitative Research. Challenging the Orthodoxies in Standard Academic Discourse (s)*. New York: Routledge, 247 – 262.
- Welsch, W. 2009. On the Acquisition and Possession of Commonalities. Teoksessa F. Schulze-Engler ja S. Helff (toim.) *Transcultural English Studies. Theories, Fictions, Realities. Cross/Cultures* 102. ASNEL, Papers 12. 3 – 36.
- White Paper 2008. White Paper on Intercultural Dialogue. Living together as Equals in Dignity. Strasbourg: Euroopan Komissio.
- Wolcott, H. 1992. Posturing in qualitative research. Teoksessa M. LeCompte, W. Millroy ja J. Preissle (toim.) *The Handbook of Qualitative research*. San Diego, Calif.: Academic Press, 3 – 52.
- Yin, R. K. 1994. *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.





# Liitteet

## LIITE 1

### TAUSTATIETOA HAASTATELTAVILLE: TYÖELÄMÄN EDUSTAJAT

#### **Mistä tutkimuksessa on kysymys?**

*Globalisaatio ja yhteiskunnan monikulttuuristuminen edellyttävät eri alojen ammattilaisilta kulttuurien välistä viestintäkompetenssia yhtenä työelämän avaintaidoista kaikilla työelämän osa-alueilla, myös niillä, joita ei perinteisesti ole koettu kansainvälisiksi. Agrologi (AMK) valmistuu kansainvälistyvään työelämään, joka edellyttää kulttuurien välistä viestintäkompetenssia sekä siihen nivoutuvia vahvoja viestintä- ja vuorovaikutustaitoja.*

*Tavoitteenani on selvittää, millaisista tietoihin, taitoihin ja tunteisiin kohdistuvista osa-alueista kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin tulisi koostua ja miten kompetenssin kehittymistä tavoiteltavaan suuntaan voi kulttuurien välisen viestinnän opetuksessa tukea. Toteutan tutkimukseni Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun maaseutuelinkeinojen koulutusohjelman kahden vuosikurssin (2006 ja 2007) agrologiopiskelijoille suunnattuna tapaustutkimuksena, jonka pohjalta arvioin ammattikorkeakoulun asettamien osaamistavoitteiden ja oppimistulosten suhdetta käytettävissä olevia resursseja vasten.*

#### **Keitä haastatellaan?**

Haastattelujen kohderyhmiä on kolme: tutkimushankkeen kannalta keskeinen Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun operationaalinen ja pedagoginen johto; maaseutuelinkeinojen koulutusohjelman keskeiset työelämän kumppanit sekä kansainväliset avainkumppanit.

Työelämän edustajina (ja samalla agrologi AMK:n keskeisiä tulevia työllistymiskohteina) haastattelen agrologien sisäänmenoammattien edustajia. Kansainvälisiä avainkumppaneita ovat HAS Den Bosch Hollannista, Namibian yliopisto ja Länsi-Unkarin yliopisto. Kansainvälisten avainkumppaneiden valinnassa on käytetty kriteerinä maaseutuelinkeinojen koulutusohjelman kansainvälisen toiminnan laajuutta ja syvyyttä. Kyseisten kumppaneiden kanssa on tai on ollut opiskelija- ja opettajavaihdon lisäksi yhteisiä kehittämisprojekteja (Eureka, RuralPro, Debate, Omusati – Project).

## **Mikä on haastattelujen tavoite?**

*Työelämän edustajien* haastattelujen tavoitteena on selvittää agrologi (AMK) sisäänmenoammattialojen näkökulmaa tutkimuskohteen analysoinnissa tarvittavan tiedon kartuttamiseksi.

## **Mitä kulttuurien välinen viestintäkompetenssi tässä tutkimuksessa tarkoittaa?**

Kulttuurien välinen viestintäkompetenssi on tietojen, taitojen, asenteiden ja tunteiden muodostama osaamiskokonaisuus, joka on henkilökohtainen, persoonallinen ja yksilöstä toiseen vaihteleva. Se on osaamiskokonaisuus, jota yksilö voi kehittää, ja jota voi opettaa sekä arvioida. ”Kulttuurienvälinen” korostaa tilanteen (tai materiaalin tai median) monimuotoisuutta: jokainen viestijä tuo aina mukanaan oman taustakulttuurinsa, jonka merkitys kohtaamistilanteissa tulee huomioida ja ymmärtää. ”Viestintä” korostaa tarvetta tarkoituksenmukaisten, tehokkaiden ja soveliaiden viestintätyökalujen käyttöön erilaisissa kohtaamistilanteissa.

Kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi voidaan jakaa kahteen pääosaan: kulttuuriseen herkkyyteen ja kulttuuriseen sopeutumiseen. Kulttuurinen herkkyyks edellyttää kykyä ymmärtää oman kulttuurin arvoja, merkitystä ja vaikutusta omaan käyttäytymiseen sekä kykyä käyttää yleistä kulttuurista viitekehystä erilaisten viestintätilanteiden arviointiin. Kulttuurinen sopeutuminen edellyttää kykyä sopeuttaa omaa viestintätyyliä erilaisten tilanteiden edellyttämiksi toimintamalleiksi. Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin kehittymistä voidaan tukea yleisen kulttuurisen tai spesifin kulttuurialuekohtaisen opetuksen avulla. Osaamiskokonaisuuden kehittymisen arvioinnin työkaluja ovat itsearviointi, vertaisarviointi, opettajan arviointi ja havainnointi.

## LIITE 2

### BACKGROUND INFORMATION: INTERNATIONAL KEY PARTNERS

#### **Which organisations and persons are interviewed?**

The target groups of the interview are the international key partners of the degree programme of Rural Industries, NKUAS. The definition of the key partner is that the co-operation has also a developmental approach in it, i.e. the partners are doing some projects or curriculum development together. The key partners are some rural related departments of the following institutes: HAS Den Bosch (the Netherlands), University of Namibia, and University of West Hungary. The persons asked for the interview are professors and lecturers from these institutes, with whom there has been or is active co-operation within student- and teacher exchange or some joint projects (Eureka, North-South-South, RuralPro, Debate).

#### **What are the aims of the interview?**

The aims of the interview are to discuss the concept of intercultural communicative competence (IC competence) and to analyse what kind of an IC competence do Rural Industries students (who have joined the activities mentioned above) have. Further more, one aim is to gain information about the different dimensions of the competence and to discuss how it could be, if it was an ideal one.

The results are used in formulating an ideal model of IC competence for Rural Industries students. Other interviews to collect data for this purpose are tailored for key sectors in working life as well as for some representatives of the pedagogical and operational management at NKUAS.

#### **What does the concept “intercultural communicative competence” mean in this study?**

Intercultural communicative competence is a combination of skills, knowledge, attitudes and emotions which is personal to each individual. However, it is a competence one can learn, teach and evaluate. “Intercultural” emphasises the complexity of the situation (or material or media): everybody brings his/her own cultural background into communication which needs to be considered and understood. “Communicative” emphasises the need of usage appropriate, effective and adjustable communication tools varied following the situational needs.

Within intercultural communicative competence there are two main dimensions: cultural sensitivity and cultural adjustment. Cultural sensitivity demands understanding over the following: concept of culture, own cultural background and its affect one’s behaviour as well as general cultural values and dimensions. Cultural sensitivity is needed when one is adjusting his/her behaviour and communicative actions in an appropriate way in situations, where different cultures meet. Intercultural communicative competence can be supported with culture general (overall training) and culture specific (specialised training for one country/culture) approaches.

Intercultural communicative competence requires at least some level of skills (such as language skills, social skills), knowledge (such as knowledge about the country and area, religion, cultural features), attitudes (self / others, new things and experiences) and awareness of emotions (personal patterns to control and reveal emotions).

## **LIITE 3**

### **TYÖELÄMÄHAASTATTELUT**

#### **Teemarunko**

#### **HAASTATELTAVAN TAUSTATIEDOT**

- nimi, asuinpaikka
- nykyinen työpaikka ja työtehtävät
- työura
  - koulutustausta
  - alalle hakeutumiseen vaikuttaneet tekijät
  - työuran vaiheet ja kokonaispituus

#### **YHTEYS POHJOIS-KARJALAN AMMATTIKORKEAKOULUUN JA ERITYISESTI MAASEUTUELINKEINOJEN KOULUTUKSEEN**

- millainen sidosryhmäyhteistyö haastateltavan edustaman organisaation ja PKAMK:n / maaseutuelinkeinojen koulutusohjelman välillä on
- millainen yhteistyön historia on

#### **TYÖ- JA TOIMINTAYMPÄRISTÖN KANSAINVÄLISTYMINEN/MONIKULTTUURISTUMINEN**

- työyhteisön kulttuuristausta
- asiakkaiden kulttuuristausta
- maaseudun kansainvälistyminen
- toimintaympäristön monikulttuurisuus
- tietomateriaalin / datan lähteet ja kieli

#### **TYÖELÄMÄN OSAAMISODOTUKSET**

- millaisissa tehtävissä agrologit (AMK) toimivat haastateltavan edustamassa organisaatiossa
- millaista yleisosaamista työelämä odottaa työelämäänsä saapuvalta agrologilta (AMK)
- millaisia kansainvälisyystaitoja työelämä odottaa agrologilta (AMK)
- mikä on kansainvälisyysosaamisen merkitys haastateltavan edustamassa organisaatiossa
- miten kansainvälisyysosaamisen kehittämistä tuetaan työnantajan toimesta
- miten koulutus voisi paremmin tukea agrologin (AMK) yleis- / kansainvälisyysosaamisen kehittymistä

## LIITE 4

### INTERVIEW: INTERNATIONAL KEY PARTNERS

Method: theme discussion

Time: app. 1 hour / interview

#### 1. Background information

Name, Organisation and professional position, Professional experience

#### 2. Co-operation with the degree programme and experiences about RI students

History of personal co-operation with Rural Industries

Own role and responsibilities in that co-operation

Knowledge and images of Rural Industries education at NKUAS

Meeting with RI students: when, where, why, in which circumstances (teaching, training, tutoring...)

#### 3. Opinions about intercultural competence (IC)

##### a) level of competence as it is reflected with former experience

Knowledge and image of the concept "intercultural competence"

How does the person understand the concept? What is involved in it up to his/her opinion? What kinds of experiences does he/she have about it?

*....explanation: what does it mean in this study; combination of intercultural awareness and ability to communicate in a reasonable way, modifying one's actions related to the ongoing situation...*

*....a paper has been sent beforehand by email, now it is reflected together with few words...*

Opinions about RI student's IC in classroom: how does the student cope in those situations, how do he / she learn and work, what is the attitude towards teacher and classmates, what is the level of participation and personal contribution.

Opinions about RI student's IC outside the classroom (i.e. tutoring and counselling situations, free time as far as it is known): how does the student cope in those situations, how does she / he get along with others, what kinds of communicative strategies are in use, how eager the student is to take contact.

Difficult situations: have there been any difficult situations with the students, and if yes, what kinds of. Which things might have been on the background in these situations? How has the student handled them and what kinds of communicative strategies have been in use?

What kinds of personal attributes promote student's adjustment during the exchange / intercultural classroom working?

What kind of personal attributes diminishes the adjustment during the exchange / intercultural classroom working?

Evaluation of the IC of RI students reflected with former experiences.

**b) level of competence as it should be, i.e. points and learning areas of development needed**

Evaluation of the IC of RI students reflected with how it could be, if it was an ideal one to support student's everyday life.

TOTEUTUSSUUNNITELMA 11.3.2008, MUOKATTU 25.3.2008, LIISA TIMONEN

ENGLISH FOR YOUR PROFESSION: KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄ 1, 5 OP (ENGLANNIN OSUUS MYÖS 1,5 OP)

Nuoret (N) 24 h lähiopetusta ja 16 h opiskelijan itsenäistä oppimista, aikuiset (A) 12 h lähiopetusta ja 28 h itsenäistä oppimista

Teema	Tavoite	Materiaalit	Menetelmät	Tehtävät	Arviointi: kohde ja arvioija	Aika N	Aika A
<b>Johdanto:</b> opintojakson esittely, opiskelijan identiteetti ja kompetenssin lähtötaso (culture general appr.)	Opiskelija hahmottaa opintojakson tavoitteet ja sitoutuu niihin, opiskelijan omien lähtökohtien kartoitus ja tunnistaminen	Opintojaksokuvaus, portfolion ohjeistus ja tehtävien ohjeet, novelli 1	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppiminen: elämäntarina, kognitiivinen oppiminen	1. elämäntarinatettava (kysymyslista jäsentää tehtävää, tehdään itsenäisesti tuntien ulkopuolella) 2. kysely kompetenssista	1. millainen opiskelijan kulttuurinen identiteetti on, LT 2. opiskelijan näkemys kompetenssista ja sen taso, LT + itsearviointi	2 h	1 h
<b>Peruskäsitteet:</b> kulttuuri, identiteetti, stereotyyppit, havainnointi (culture general appr.)	Opiskelija tunnistaa peruskäsitteet ja pystyy arvioimaan niiden ilmenemistä omassa elämässään	PowerPoint – esitys 1 (N ja A), artikkeli 1 (A) ja www-sivustolinkkejä (A), novelli 2 (N ja A)	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppiminen: draama	1. kuvatehtävä stereotyyppioista, yksilötehtävä – tai asenteita mittaava nelikenttä 2. kuvista tarinoiksi, ryhmätehtävä	1. stereotyyppioiden ja havainnointikeijun tunnistaminen, itsearviointi 2. sama kohde, vertaisarviointi	3 h	2 h
<b>Kulttuuriset arvot:</b> peruskysymykset, keskeiset kulttuuria selittävät arvot (culture specific appr.)	Opiskelija tunnistaa kulttuuriin vaikuttavat perusarvot ja pystyy reflektoimaan niiden ilmenemistä omassa kulttuurissaan	PowerPoint – esitys 2 (N ja A), artikkeli 1 (A) ja www-sivustolinkkejä (A)	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppiminen: case	1. case: millainen maa Suomi on (pyramidimalli taustana)	1. miten opiskelija hahmottaa oman kulttuurinsa ja tunnistaa sen keskeisiä arvoja ja ominaispiirteitä, LT	3 h	1 h



<b>Viestintätyylit:</b> sanallisen ja sanattoman viestinnän haasteet, viestintätyylit ja tunteet, tilan- ja ajankäsitkset, logiikan mallit (culture general appr.)	Opiskelija ymmärtää sanallisen ja sanattoman viestinnän vaihtelut eri kulttuureissa ja osaa tyypitellä ne muutamiin perusrühmiin	PowerPoint – esitys 3 (N ja A), artikkeli 2 (N ja A) ja <a href="http://www.sivustolinkkejä(A)">www.sivustolinkkejä</a> (A)	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppiminen: draama, case	1. minidraamat viestintätilanteista 2. case Afganistan (tai muu sopiva)	1. erilaisten viestintätyylien, tila- ja ajankäsitsten hahmottaminen, LT + itsearviointi 2. sama kohde, vertaisarviointi	4 h	1 h
<b>Viestintätilanteet:</b> kohtaaminen, vuorovaikutus, kriittiset tilanteet (culture general appr.)	Opiskelija ymmärtää, mitkä tekijät vaikuttavat kohtaamistilanteen onnistumiseen ja osaa arvioida oman viestintänsä vaikutusta	PowerPoint – esitys 4 (N ja A), novelli 3 (N), artikkeli 3 (A)	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppiminen: draama, case	1. case: kriittiset tilanteet 2. draama: jatka tarinaa	1. miten opiskelija tunnistaa viestintään vaikuttavia kriittisiä tekijöitä, LT + itsearviointi 2. miten opiskelijan käytöksessä näkyy aiemmin opittu aines kohtaamistilanteista, LT + vertaisarviointi	3 h	1 h
<b>Sopeutuminen:</b> sopeutumisen vaiheet, akkulturaatio, viestinnän tavoitteiden vaikutus sopeutumiseen (culture general appr.)	Opiskelija tunnistaa sopeutumisen eri vaiheet ja ymmärtää, miten viestintätilanteiden haasteellisuus vaikuttaa sopeutumiseen	PowerPoint – esitys 5 (N ja A)	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppiminen: case	1. novellianalyysi: missä sopeutumisen vaiheissa novellin 3 päähenkilö on ja miksi, mitkä tekijät vaikuttavat tilanteeseen	1. miten opiskelija tunnistaa sopeutumisen vaiheet ja miten hän pystyy arvioimaan niihin vaikuttavia tekijöitä, LT	2 h	1 h
<b>Yhteenveto:</b> oppitujen asioiden kertaus ja mitä on kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi (culture general appr.)	Opiskelija tunnistaa kulttuurienvälisen viestinnän perustaan vaikuttavat tekijät ja viestintäkompetenssin osa-alueet, opiskelija hahmottaa sen, mitä kulttuurienvälisyys voisi tarkoittaa omassa arkielämässä	Gudyykyn oppimisen malli, lopuksi kokoava taulukko kompetenssin osa-alueista	Kokemuksellinen oppiminen: reflektio	1. kysymyskävely + reflektio 2. ryhmähaastattelu	1. miten opiskelija on omaksunut opintojakson keskeiset sisällöt, LT ja itsearviointi 2. miten opiskelija näkee kv. toiminnan mahdollisuudet omassa elämässään, LT ja itsearviointi	3 h	2 h
Kokoava tehtävä englannin osion kanssa (culture specific appr.)	Opiskelija pystyy soveltamaan oppimaansa valitsemansa kohdekulttuurin osalta	Kaikki opintomateriaali sekä englannin että kv.viestinnän osalta, itse hankitut lähteet	Kognitiivinen ja kokemuksellinen oppiminen, case	1. Let's go around the world!	1. Miten opiskelija osaa lähestyä kohdekulttuuria, hakea ja tuottaa siitä kulttuurispesifää tietoa opintojakson teemojen osalta, LT	4 h	3 h yht. 12 h yht. 24 h

**Huom.**

- Aikuisryhmällä suuri osa lähiopetuksen tehtävistä toteutetaan nopeana reflektiona ja toteutettavat tehtävät valitaan toteutuksen myötä tilanteeseen sopiviksi
- PowerPoint – esityksistä käsitellään aikuisten kanssa soveltuvat osat, loput itseopiskeluaineistona verkossa
- Aikuisryhmälle annetaan itsenäiseen opiskeluun yksi laajahko oppimistehtävä
- Koko opintojakson materiaaleista suurin osa (osa artikkeleista ja novelleista jaetaan monisteina) tallennetaan virtuaaliseen oppimisympäristöön
- Oheismateriaali:
  - Artikkel 1: Kaisu Korhonen, Me ja he: Kulttuurienvälisen viestinnän taustaa ja perusteita 2005
  - Artikkel 2: Liisa Salo-Lee, Minä ja muut, kulttuurienvälisestä viestinnästä 1997
  - Novelli 1: Umayya Abu-Hannah, Sinut (pieni katkelma identiteetistä) 2007
  - Novelli 2: Umayya Abu-Hannah, Sinut (pieni katkelma: Arab hell) 2007
  - Novelli 3: Päivi Alasalmi, Me ja ne 1990

# TOTEUTUSSUUNNITELMA 11.3.2009, LIISA TIMONEN

## LIITE 6

### ENGLISH FOR YOUR PROFESSION: KULTTUURIEN VÄLINEN VIESTINTÄ 1, 5 OP (ENGLANNIN OSUUS MYÖS 1,5 OP) NUORET (N) 16 H LÄHIOPETUSTA JA 24 H OPIKELIJAN ITSENÄISTÄ OPPIMISTA, AIKUISET (A) 8 H LÄHIOPETUSTA JA 32 H ITSENÄISTÄ OPPIMISTA

Teema	Tavoite	Materiaalit	Menetelmät	Tehtävät	Arviointi: kohde ja arvioija	Aika N	Aika A
Johdanto: opintojakson esittely, opiskelijan identiteetti ja osaamisen lähtötaso (culture general appr.)	Opiskelija hahmottaa opintojakson tavoitteet ja sitoutuu niihin, ymmärtää, mitä kan- sainvälisyysosaaminen on, opiskelijan omien lähtökohtien kartoitus ja tunnistaminen	Opintojaksokuvaus, portfolioon ohjeistus ja tehtävien ohjeet, novelli 1  Jaettavaksi artikkelit ja valinnaiset portfolio- tehtävät	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppi- minen: elämäntarina, kognitiivinen oppimi- nen	1. elämäntarinatoteuttävä (kysymyslista jäsentää tehtävää; tehdään itse- näisesti ja palautetaan portfolioon mukana) 2. kysely kompetens- sista	1. millainen opiskelijan kulttuurinen identiteetti on, LT  2. opiskelijan näkemys kompetenssista ja sen taso, LT + itsearviointi	1h  huom. molempien ryhmien tun- nit yhdessä	
Peruskäsitteet: kulttuuri, identiteetti, stereotyy- pit, havainnointi (culture general appr.)	Opiskelija tunnistaa peruskäsitteet ja pystyy arviomaan niiden ilmenemistä omassa elämässään	PowerPoint – esitys 1 artikkeli 1 ja www-sivus- tolinkkejä, novelli 2	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppi- minen: draama	1. kuvatehtävä stereo- tyypioista, yksilötehtävä – tai asenteita mittaava nelikenttä 2. kuvista tarinoiksi, ryhmätehtävä	1. stereotyypioiden ja havainnointiketjun tun- nistaminen, itsearviointi  2. sama kohde, vertais- arviointi	2 h  huom. molempien ryhmien tun- nit yhdessä	
Kulttuuriset arvot: peruskysymykset, keskeiset kulttuuria selittävät arvot (culture specific appr.)	Opiskelija tunnistaa kulttuuriin vaikuttavat perusarvot ja pystyy reflektoimaan niiden ilmenemistä omassa kulttuurissaan	PowerPoint – esitys 2 (N ja A), artikkeli 1 (A) ja www-sivustolinkkejä (A)	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppi- minen: case	1. case: millainen maa Suomi on (pyramidimalli taustana)	1. miten opiskelija hahmottaa oman kulttuurinsa ja tunnistaa sen keskeisiä arvoja ja ominaispiirteitä, LT	2 h  huom. molempien ryhmien tun- nit yhdessä	

Viestintätyylit: sanallisen ja sanattoman viestinnän haasteet, viestintätyylit ja tunteet, tilan- ja ajankäytökset, logiikan mallit (culture general appr.)	Opiskelija ymmärtää sanallisen ja sanattoman viestinnän vaihtelut eri kulttuureissa ja osaa tyypitellä ne muutamiin perusrühmiin	PowerPoint – esitys 3 (N ja A), artikkeli 2 (N ja A) ja www-sivustolinkkejä (A)	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppiminen: draama (vaihtoehtona case, riippuen ryhmän toiminnasta ja toimivuudesta)	1. minidraamat viestintätilanteista (kokeillaan prosessidraaman lyhennelmää) 2. case Afganistan (tai muu sopiva)	1. erilaisten viestintätyylien, tila- ja ajankäytysten hahmottaminen, LT + itsearviointi 2. sama kohde, vertaisarviointi	3 h	1 h
Viestintätilanteet: kohtaaminen, vuorovaikutus, kriittiset tilanteet (culture general appr.)	Opiskelija ymmärtää, mitkä tekijät vaikuttavat kohtaamistilanteen onnistumiseen ja osaa arvioida oman viestintänsä vaikutusta	PowerPoint – esitys 4 (N ja A), novelli 3 (N), artikkeli 3 (A)	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppiminen: draama, case	1. case: kriittiset tilanteet 2. draama: jatka tarinaa	1. miten opiskelija tunnistaa viestintään vaikuttavia kriittisiä tekijöitä, LT + itsearviointi 2. miten opiskelijan käytöksessä näkyy alemin opittu aines kohtaamistilanteista, LT + vertaisarviointi	2 h	
Sopeutumisen: sopeutumisen vaiheet, akkulturaatio, viestinnän tavoitteiden vaikutus sopeutumiseen (culture general appr.)	Opiskelija tunnistaa sopeutumisen eri vaiheet ja ymmärtää, miten viestintätilanteiden haasteellisuus vaikuttaa sopeutumiseen	PowerPoint – esitys 5 (N ja A)	Keskusteleva luento, kokemuksellinen oppiminen: minidraama novellin pohjalta	1. novellianalyyssi: missä sopeutumisen vaiheessa novellin 3 päähenkilö on ja miksi, mitkä tekijät vaikuttavat tilanteeseen 2. minidraama, jossa tilannetta kehitetään edelleen	1. miten opiskelija tunnistaa sopeutumisen vaiheet ja miten hän pystyy arvioimaan niihin vaikuttavia tekijöitä, LT	3 h	1 h
Yhteenveto: opittujen asioiden kertaus ja mitä on kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi (culture general appr.)	Opiskelija tunnistaa kulttuurienvälisen viestinnän perustaan vaikuttavat tekijät ja viestintäkompetenssin osa-alueet, opiskelija hahmottaa sen, mitä kulttuurienvälisyys voisi tarkoittaa omassa arkielämässä	Gudyykunstin oppimisen malli, lopuksi kokoava taulukko kompetenssin osa-alueista	Kokemuksellinen oppiminen: reflektio	1. kysymyskävely + reflektio 2. ryhmähaastattelu (aikuisille vain tämä)	1. miten opiskelija on omaksunut opintojakson keskeiset sisällöt, LT ja itsearviointi 2. miten opiskelija näkee kv. toiminnan mahdollisuudet omassa elämässään, LT ja itsearviointi	3 h	1h  yht. 16 h yht. 8 h

**Huom.**

- Aikuisryhmällä suuri osa lähiopetuksen tehtävistä toteutetaan nopeana reflektiona ja toteutettavat tehtävät valitaan toteutuksen myötä tilanteeseen sopiviksi
- PowerPoint – esityksistä käsitellään aikuisten kanssa soveltuvat osat, loput itseopiskeluaineistona verkossa
- Molemmille ryhmille refleктоiva essee Korhosen artikkelista pakolliseksi osaksi portfolioa
- Koko opintojakson materiaaleista suurin osa tallennetaan virtuaaliseen oppimisympäristöön, osa novelleista jaetaan monisteina
- Oheismateriaali:
  - Artikkel 1: Kaisu Korhonen, Me ja he: Kulttuurienvälisen viestinnän taustaa ja perusteita 2005
  - Artikkel 2: Liisa Salo-Lee, Minä ja muut, kulttuurienvälisestä viestinnästä 1997
  - Novelli 1: Umayya Abu-Hannah, Sinut (pieni katkelma identiteetistä) 2007
  - Novelli 2: Umayya Abu-Hannah, Sinut (pieni katkelma: Arab hell) 2007
  - Novelli 3: Päivi Alasalmi, Me ja ne 1990

## LIITE 7

### AMAS07 JA AMNS07 ENGLISH FOR YOUR PROFESSION OSAKOKONAISUUS: KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄ 1, 5 OP LIISA TIMONEN

**Laajuus:** Nuoret: 16 h lähiopetusta ja 24 h opiskelijan itsenäistä oppimista; aikuiset: 8 h lähiopetusta ja 32 h itsenäistä oppimista

**Tavoitteet:** Opiskelija tutustuu kulttuurienvälisen viestinnän perusteisiin ja keskeisiin käsitteisiin sekä arvioi omia oppimistarpeitaan; ymmärtää arvojen, viestintätyylien ja toimintamallien kulttuurisidonnaisuutta sekä osaa pohtia oman viestintänsä merkitystä ja sopeuttamista eri tilanteissa.

#### Sisältö:

##### 1. Johdanto

- oma elämänhistoria ja omat kokemukset (kulttuurienvälisen) viestinnän pohjana

##### 2. Peruskäsitteet

- kulttuuri ja identiteetti
- havainnointi
- stereotypiat, asenteet ja ennakkoluulot

##### 3. Kulttuuriset arvot

- perusarvot ja niihin liittyvät kysymykset
- erilaiset kulttuuriset ulottuvuudet

##### 4. Viestintätyylit

- sanallisen ja sanattoman viestinnän haasteet
- tilan, ajan ja paikan säännöt

##### 5. Viestintätilanteet ja sopeutuminen

- kohtaamisen elementit
- sopeutumisen vaiheet
- viestintästrategian valinta

##### 6. Yhteenveto

**Osakokonaisuuden arviointi:** Asteikko 1 – 5.

Arvioinnissa huomioidaan seuraavat osa-alueet:

- Portfolio 80 %
- Aktiivinen osallistuminen opintojaksotehtäviin 20 %.

## LIITE 8

### AMAS07 JA AMNS07 ENGLISH FOR YOUR PROFESSION: OSAKOKONAISUUS: KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄ 1, 5 OP LIISA TIMONEN

#### Portfolio

*Portfolio on opinnäytekansio, jonka kautta opiskelija voi itse arvioida oppimistaan, arvioida oppimistaan opettajalla ja dokumentoida oppimaansa. Kokoa portfolioosi eli kansioosi pakolliset ja valitsemasi opintojakson tehtävät sekä niihin liittyvä pohdinta.*

#### Portfolioon tulee liittää pakollisina tehtävinä seuraavat:

- oma elämäntarina
- refleктоiva essee Kaisu Korhosen (2005) artikkelin: Me ja he, Kulttuurien välisen viestinnän perusteita, pohjalta
- yksi kriittisen tilanteen analyysi (valitse itse tarkemmin, minkä otat)
- **Aikuisilla lisäksi:** 3 – 5 vapaasti valittavaa tehtävää (tehtävävaihtoehtoja moodlessa opintojakson työtilassa)

Voit vielä täydentää kansiotasi ja liittää mukaan ajankohtaista kuva- ja lehtimateriaalia (jota kommentoit opintojakson sisältöjen suhteen) sekä linkkilistoja.

Portfolio alkaa elämäntarinatehtävällä. Sen jälkeen kansioon tulee työseloste, jossa kerrot kustakin tehtävästä, miksi valitsit sen ja mitkä ovat tavoitteesi sen käsitelyssä. Sen jälkeen pakolliset ja vapaasti valittavat tehtävät. Kansion loppuun tulee oma arviointisi oppimisestasi koko opintojakson aihepiiristä.

Siis portfolion osat järjestyksessään ovat:

1. Elämäntarinatehtävä, laajuus 3 – 6 sivua
2. Työseloste, laajuus 1 – 2 sivua
3. Refleктоiva essee 3 – 6 sivua
4. Kriittisen tilanteen analyysi
5. **Aikuisilla myös:** Vapaasti valittavat tehtävät, 3 – 5 kappaletta
6. Oman oppimisen pohdinta ja arviointi, laajuus 2 – 4 sivua.

Ulkonäöltään portfolio voi olla persoonallinen. Voit koota sen vaikkapa sähköisesti cd -levylle tai tehdä paperiversion. Siihen saa liittää kuvia, piirroksia, lehtileikkeitä tms. sen mukaan, mikä itsestä tuntuu tarpeelliselta. Kannot voi tehdä mielensä mukaisiksi. Kokonaisuuden tulee kuitenkin olla siisti ja eri osien kiinni toisissaan niin, että portfolio pysyy koossa sitä käsiteltäessä.

Portfolio tulee palauttaa kuukauden sisällä opintojakson päättymisestä. Jos portfolio on sähköisessä muodossa, palauta se moodleen opintojakson työtilaan varattuun palautuskansioon, muutoin voit toimittaa sen työpöydälleni tai postitse.

Portfolio arvioidaan asteikolla 1 – 5 ja lisäksi saat sanallisen palautteen oppimisestasi. Palautteen ja arvosanan saat kahden viikon sisällä portfolion palauttamisesta.

Kysy tarvittaessa lisää ohjeita, autan ja ohjaan mielelläni!

Terveisin Liisa  
liisa.timonen@pkamk.fi



## PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle*. 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas*. 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality*. 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts*. 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsityksistä*. 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla*. 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia*. 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana*. 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives*. 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evangelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja*. 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences*. 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään*. 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. 2011.

**LIISA TIMONEN**

***Kansainvälisty tai väisty?***

*Tapaustutkimus kansainvälisyys-  
osaamisen ja kulttuurienvälisen  
oppimisen merkityksenannoista op-  
pijan, opettajan ja korkeakoulutoimi-  
jan pedagogisen suhteen rajaamissa  
kohtaamisen tiloissa*

Ammattikorkeakoulun oppijaa  
ympäröi moninainen ja muuttuva  
maailma. Erilaisuuden ja toiseuden  
ymmärtäminen sekä toimijuuteen  
kasvaminen edellyttävät oppijalta  
kohtaamisen taitoa, jota kulttuu-  
rienvälisellä kasvatuksella tuetaan.  
Tutkimuksessani tarkastelen, mitä  
erilaisuus, toiseus ja kohtaaminen  
oikein ovat.



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND  
*Dissertations in Education, Humanities, and Theology*

ISBN 978-952-61-0509-3

ISSN 1798-5625